
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης

Επιστημονικός Υπεύθυνος

Χ. Σαΐτης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΑΘΗΝΑ 2008

ΕΝΟΤΗΤΑ 8: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΔΟΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

8.1. Εισαγωγή στην οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης.....	3
8.1.1. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα.....	3
8.1.2. Σχεδιασμός-Προγραμματισμός και Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων.....	11
8.1.3. Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων.....	19
8.1.4. Ενδοσχολικές σχέσεις κλίμα.....	30
8.2. Οργάνωση και διαχείριση εκπαιδευτικών διαδικασιών.....	37
8.2.1. Διδακτική Λειτουργία.....	37
8.2.2. Η Μαθησιακή διαδικασία.....	42
8.2.3. Διδακτική / μαθησιακή αξιολόγηση.....	45
8.3. Οργάνωση και διαχείριση εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.....	47
8.3.1. Φοίτηση – επίδοση/πρόοδος.....	47
8.3.2. Συναισθηματική ανάπτυξη.....	49
8.3.3. Επαγγελματική /ανέλιξη /προοπτική.....	51
Βιβλιογραφία.....	57

8.1 Εισαγωγή στην οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης

8.1.1. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα

Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος

Ως γνωστό η εκπαίδευση είναι σύστημα και μάλιστα ανοικτό. Λέγοντας "εκπαιδευτικό σύστημα" εννοούμε ένα σύνολο στοιχείων (π.χ. δάσκαλοι, μαθητές, αναλυτικά προγράμματα κ.ά.), καθένα από τα οποία επιτελεί δικό του έργο, ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, παρατηρούμε ότι αυτό περιλαμβάνει τρεις βασικές βαθμίδες σπουδών:

Την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η βαθμίδα αυτή εκπαίδευσης αποτελείται: από τα *νηπιαγωγεία* και τα *δημοτικά σχολεία*.

Τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η βαθμίδα αυτή εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα γυμνάσια, τα λύκεια [γενικά λύκεια (ΓΕΛ) και επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ)] και τις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ) (άρθρο 3 του ν. 3475/ 2006).

Στα *γυμνάσια* εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου, χωρίς εισιτήριες εξετάσεις και η φοίτηση είναι τριετής.

Στο *γενικό λύκειο* εγγράφονται χωρίς εξετάσεις απόφοιτοι γυμνασίου. Η φοίτηση στα ημερήσια λύκεια είναι τρία χρόνια ενώ στα νυχτερινά τέσσερα χρόνια.

Τα Επαγγελματικά Λύκεια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά φοιτούν εργαζόμενοι μαθητές.

Η φοίτηση στα ημερήσια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β' και Γ' και στα εσπερινά τετραετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β', Γ', και Δ'.

Την τριτοβάθμια εκπαίδευση, που περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α-ΤΕΙ). Τα ιδρύματα αυτά είναι αυτοδιοικούμενα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου.

Σημειώνουμε ότι τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), δημόσια ή ιδιωτικά, που θεσπίστηκαν με το νόμο 2009/ 1992 (ΦΕΚ 18, τ. Α') και τα οποία αποσκοπούν στην παροχή κάθε είδους επαγγελματικής κατάρτισης στους απόφοιτους λυκείων, δεν εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε εκπαιδευτική βαθμίδα.

Οργάνωση των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από τα Γυμνάσια (ν. 1566/ 85, άρθρο 5) και ο δεύτερος από το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ), τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) (ν. 3475/ 2006, ΦΕΚ 146 τ.Α', ν. 2525/ 97).

Γυμνάσια

Σκοπός. Σκοπός του γυμνασίου είναι να προωθήσει, μέσα στο πνεύμα του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής (άρθρο 5 του ν. 1566/ 85).

Τύποι γυμνασίων. Τα γυμνάσια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά γυμνάσια γίνονται δεκτοί εργαζόμενοι μαθητές, εφόσον έχουν συμπληρώσει το 14ο έτος της ηλικίας τους.

Διοίκηση των γυμνασίων και λυκείων. Τα διοικητικά όργανα των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια και λύκεια) είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

Τα επίσημα βιβλία και έντυπα που τηρούνται από τη διεύθυνση των γυμνασίων και λυκείων προβλέπονται βάσει του Π.Δ/ τος 104/ 1979 (ΦΕΚ 23, τ. Α').

Λύκεια

Σκοπός του γενικού λυκείου είναι, σύμφωνα με το νόμο 2525/ 1997, «α) η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, β) η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, γ) η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, και δ) η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας».

Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας (ν. 1566/ 1985) με την τεχνική επαγγελματική γνώση.

Τα Επαγγελματικά Λύκεια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά φοιτούν εργαζόμενοι μαθητές.

Η φοίτηση στα ημερήσια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β' και Γ' και στα εσπερινά τετραετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ'.

Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα γενικής παιδείας, τεχνικά-επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις.

Στην Α' τάξη εγγράφονται οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου της αλλοδαπής, χωρίς εξετάσεις. Στη Β' τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι στη Β' τάξη του Επαγγελματικού ή Γενικού Λυκείου και οι κάτοχοι πτυχίου Α' Κύκλου Τ.Ε.Ε. (άρθρο 2 του ν. 2640/ 1998). Στους μαθητές του Γενικού Λυκείου που εγγράφονται στη Β' τάξη του ΕΠΑ.Λ. παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης ειδικού προγράμματος επαγγελματικών μαθημάτων, συναφών με τον τομέα τον οποίον επέλεξαν να φοιτήσουν στη Β' τάξη, τα οποία παρακολουθούν με την έναρξη του σχολικού έτους σε ειδικά τμήματα υποδοχής. Στη Γ' τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι στη Γ' τάξη του ΕΠΑ.Λ..

Στους αποφοίτους του ΕΠΑ.Λ. χορηγείται απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου και πτυχίο επιπέδου 3 της περ. γ' της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 2009/ 1992 (ΦΕΚ 18, τ. Α'). Τα απολυτήρια των Επαγγελματικών Λυκείων είναι ισότιμα με τα απολυτήρια των Γενικών Λυκείων.

Η φοίτηση στις ΕΠΑ.Σ. είναι διετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α' και Β' οι οποίες οργανώνονται σε τμήματα ειδικότητας. Αν εφαρμόζονται προγράμματα άσκησης στο επάγγελμα ή προγράμματα μαθητείας, η φοίτηση μπορεί να επιμηκύνεται έως και ένα έτος ακόμη.

Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα τεχνικά-επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις.

Στην Α' τάξη των ΕΠΑ.Σ. εγγράφονται χωρίς εξετάσεις οι μαθητές που προάγονται στη Β' τάξη των Επαγγελματικών ή Γενικών Λυκείων και όσοι έχουν προαχθεί στη Β' τάξη του Α' κύκλου Τ.Ε.Ε.. Στη Β' τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι στη Β' τάξη των ΕΠΑ.Σ..

Ας σημειωθεί ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν γυμνάσια και λύκεια ειδικής αγωγής.

Ιδιωτική εκπαίδευση

Την οργάνωση και λειτουργία ενός ιδιωτικού σχολείου προβλέπει σχετικός "εσωτερικός κανονισμός" (ν. 682/ 1977, ΦΕΚ 244 τ. Α'), ο οποίος εγκρίνεται από τον αρμόδιο διευθυντή Διεύθυνσης ή προϊστάμενο Γραφείου της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Κανένα ιδιωτικό σχολείο δεν επιχορηγείται από το κράτος, ενώ οι μαθητές πληρώνουν δίδακτρα.

Εκκλησιαστική εκπαίδευση

Η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση παρέχεται, σύμφωνα με το ν. 3432/ 2006 (ΦΕΚ 14, τ. Α'), στα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια (Ε.Γ.), στα Ενιαία Εκκλησιαστικά Λύκεια (Ε.Ε.Λ.), στις Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες (Α.Ε.Α.) και στα Ιερατικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Ι.Σ.Δ.Ε.). Οι εκπαιδευτικές αυτές μονάδες είναι παραγωγικές σχολές της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα και εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (ΣΔΕ)

Τα σχολεία αυτά ιδρύθηκαν με το άρθρο 5 του νόμου 2525/ 97, προκειμένου να καλυφθούν ανάγκες μαθητών που δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εννέαχρονη εκπαίδευσή τους.

Δομή των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Όπως αναφέραμε στην αρχή του κεφαλαίου αυτού, η τρίτη βαθμίδα εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα Α.Ε.Ι. και Α-Τ.Ε.Ι.. Την οργάνωση και λειτουργία των ιδρυμάτων αυτών διέπουν οι βασικοί (τυπικοί) νόμοι 1268/ 82 και 1404/ 83, αντίστοιχα, όπως τροποποιήθηκαν μεταγενέστερα.

Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση

Ακαδημαϊκή διάρθρωση

Τα Α.Ε.Ι. αποτελούνται από Σχολές. Οι Σχολές διαιρούνται σε Τμήματα. Το Τμήμα αποτελεί τη βασική λειτουργική ακαδημαϊκή μονάδα και καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο μιας επιστήμης. Το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος οδηγεί σ' ένα ενιαίο πτυχίο. Τα Τμήματα διαιρούνται σε Τομείς. Ο Τομέας συντονίζει τη διδασκαλία μέρους του γνωστικού αντικείμενου του Τμήματος, που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο πεδίο της επιστήμης.

Διοικητική Δομή

Κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας των πανεπιστημιακών οργάνων αποτελεί η *Σύγκλητος*. Το πανεπιστημιακό αυτό όργανο έχει τη γενική εποπτεία της λειτουργίας του Α.Ε.Ι. και της τήρησης του νόμου και του εσωτερικού κανονισμού.

Το *Πρυτανικό Συμβούλιο* αποτελεί το δεύτερο ιεραρχικά πανεπιστημιακό όργανο. Απαρτίζεται από τον Πρύτανη, τους δύο Αντιπρυτάνεις, έναν εκπρόσωπο των φοιτητών και έναν εκπρόσωπο του διοικητικού προσωπικού.

Ο *Πρύτανης* είναι μονομελές όργανο διοίκησης του ΑΕΙ, ο οποίος μαζί με τους δύο Αντιπρυτάνεις εκλέγεται από ειδικό σώμα εκλεκτόρων που συγκροτείται από το σύνολο των μελών ΔΕΠ των Α.Ε.Ι., εκπροσώπους των φοιτητών, εκπροσώπους των ΕΜΥ, ΕΕΠ, ΕΤΕΠ, κ.ά. (Πουλής, 2007). Η θητεία των Πρυτανικών αρχών είναι τριετής και μπορεί να ανανεωθεί μόνο μία φορά.

Ο Πρύτανης εκπροσωπεί το Α.Ε.Ι., συγκαλεί το Πρυτανικό Συμβούλιο και τη Σύγκλητο, καταρτίζει διάταξή τους, προεδρεύει των εργασιών τους και μεριμνά για την εφαρμογή των αποφάσεών τους.

Επικουρείται από δύο Αντιπρυτάνεις, τον Αντιπρύτανη Οικονομικών Προγραμματισμού και Ανάπτυξης και τον Αντιπρύτανη Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Προσωπικού, που ασκούν τις αντίστοιχες αρμοδιότητες, σύμφωνα με τις σχετικές αποφάσεις της Συγκλήτου.

Όργανα της Σχολής είναι η Γενική Συνέλευση, η Κοσμητεία και ο Κοσμήτορας.

Όργανα του Τμήματος είναι η Γενική Συνέλευση, το Διοικητικό Συμβούλιο και ο Πρόεδρος.

Όργανα του Τομέα είναι η Γενική Συνέλευση και ο Διευθυντής.

Τεχνολογική Εκπαίδευση

Ακαδημαϊκή διάρθρωση

Κάθε Ανώτατο - Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Α-Τ.Ε.Ι.) αποτελείται από δύο (2) τουλάχιστον Σχολές και κάθε Σχολή συγκροτείται από δύο (2) τουλάχιστον Τμήματα που αντιστοιχούν σε συγγενείς ειδικότητες. [ν. 1404/ 1983, ν. 2916/ 2001 (ΦΕΚ 114 τ. Α')].

Το Τμήμα αποτελεί τη βασική λειτουργική ακαδημαϊκή μονάδα και καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο μιας ειδικότητας. Για το συντονισμό της διδασκαλίας μαθημάτων που διδάσκονται σε πολλά Τμήματα, μιας ή περισσότερων Σχολών ενός Α-Τ.Ε.Ι., είναι δυνατή η ίδρυση Γενικών Τμημάτων, τα οποία όμως δε χορηγούν ιδιαίτερο πτυχίο.

Το Τμήμα διαιρείται σε Ομάδες Μαθημάτων (Ο.Μ.). Κάθε Ο.Μ. αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο επιστημονικό και τεχνολογικό πεδίο.

Διοικητική δομή

Τα Α.-Τ.Ε.Ι. διοικούνται από ατομικά και συλλογικά όργανα. Στα ατομικά όργανα διοίκησης ανήκουν ο Πρόεδρος, ο Αντιπρόεδρος, ο Διευθυντής της Σχολής, ο Προϊστάμενος του Τμήματος και ο Προϊστάμενος της Ομάδας Μαθημάτων (Πουλής, 2007).

Συλλογικά όργανα διοίκησης είναι:

Η Συνέλευση Α-Τ.Ε.Ι., που αποτελείται από τα ατομικά όργανα Α-Τ.Ε.Ι. και Σχολών και εκπροσώπους μελών Α-Τ.Ε.Ι. σε ορισμένες αναλογίες.

Το Συμβούλιο Α-Τ.Ε.Ι., που απαρτίζεται από τα ατομικά όργανα Α-Τ.Ε.Ι. και Σχολών και έναν εκπρόσωπο των σπουδαστών.

Το Συμβούλιο Σχολής, που απαρτίζεται από το Διευθυντή, τους Προϊσταμένους των Τμημάτων και εκπροσώπους των σπουδαστών.

Η Γενική Συνέλευση Τμήματος, που περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό προσωπικό του Τμήματος και εκπροσώπους των σπουδαστών.

Το Συμβούλιο του Τμήματος, που απαρτίζεται από τον Προϊστάμενο του Τμήματος, τους υπεύθυνους των Ομάδων Μαθημάτων και εκπρόσωπο των σπουδαστών.

Η Γενική Συνέλευση Ομάδας Μαθημάτων, που συνίσταται από το εκπαιδευτικό προσωπικό της Ομάδας Μαθημάτων και εκπροσώπους των σπουδαστών.

Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης

Τη διοικητική διάρθρωση του σχολικού μας συστήματος μπορούμε, με βάση το βαθμό εξουσίας και τη γεωγραφική θέση των υπηρεσιών, να τη διακρίνουμε σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το σχολικό. Πιο αναλυτικά:

- *το εθνικό επίπεδο*, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του υπουργείου Εθνικής Παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης (όπως π.χ. ο ΟΣΚ και ο ΟΕΔΒ),
- *το περιφερειακό επίπεδο*, που αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια,

- το νομαρχιακό επίπεδο, που αποτελείται από τις Διευθύνσεις - Γραφεία Εκπαίδευσης, τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια και τα νομαρχιακά συμβούλια, και
- το επίπεδο σχολικής μονάδας, που περιλαμβάνει το διευθυντή, τον υποδιευθυντή

Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Η οργανωτική δομή της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ ορίζεται από το Π.Δ/ γμα 147/ 1976 (ΦΕΚ 56, τ. Α'), όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε μεταγενέστερα. Η διάρθρωση της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ παρουσιάζει τη μορφή πυραμίδας, με βάση τα τμήματα και αυτοτελή γραφεία και κορυφή τον υπουργό και τον υφυπουργό, δηλαδή την πολιτική ηγεσία.

Με βάση τον ισχύοντα οργανισμό του ΥΠΕΠΘ, οι βασικές υπηρεσιακές μονάδες, που έχουν την ευθύνη όλων των θεμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι οι εξής διευθύνσεις:

- Διεύθυνση σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Διεύθυνση προσωπικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Διεύθυνση σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Διεύθυνση προσωπικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Διεύθυνση διοικητικών υποθέσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- Διεύθυνση εποπτικών μέσων διδασκαλίας
- Διεύθυνση οικονομικών υποθέσεων

Ύστερα απ'όλα αυτά προβάλλει το ερώτημα:

Σε ποιο βαθμό, η σημερινή δομή και στελέχωση της Κ.Υ. του ΥΠΕΠΘ συντελεί στην αποτελεσματική λειτουργία του συγκεκριμένου υπουργείου;

Σε πρόσφατη ερευνητική μελέτη (Σαϊτή, 2006) αναφέρεται ότι « είναι εμφανής η ανυπαρξία οργάνωσης και στελέχωσης των οργανικών μονάδων της Κ.Υ. του ΥΠΕΠΘ, βάσει του στρατηγικού προγραμματισμού, αφού η απουσία του συστήματος σχεδιασμού των θέσεων εργασίας οδηγεί στις ευκαιριακές προσλήψεις προσωπικού, με «γενικά» καθήκοντα. Η επισήμανση αυτή μάς εξηγεί γιατί σήμερα: (α) υπηρεσίες που απαιτούν προσωπικό με εξειδικευμένες γνώσεις (π.χ. Τμήματα Στατιστικής και Οργάνωσης και Μεθόδων) είναι στελεχωμένες με υπαλλήλους «γενικών» καθηκόντων και (β) μια κεντρική μονάδα του κράτους, με επιτελικό προσανατολισμό, είναι στελεχωμένη κυρίως με απόφοιτους Λυκείου, Γυμνασίου και με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων...» (σελ. 113).

Η απάντηση, επομένως στο παραπάνω ερώτημα είναι αρνητική.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) αποτελεί ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία, εδρεύει στην Αθήνα και υπάγεται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Συμβούλια στην Κ.Υ. του ΥΠΕΠΘ

Στην Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ συνίστανται κεντρικά υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια για θέματα υπηρεσιακής κατάστασης του προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα συμβούλια αυτά είναι: το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Π.Ε.) και το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.). Τα Κ.Υ.Σ.Π.Ε. και Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. συγκροτούνται από (Π.Δ/ γμα 1/ 2003, ΦΕΚ 1, τ. Α΄):

- α) τρεις (3) διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα, που αναπληρώνονται από ισάριθμους διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και
- β) δύο (2) τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αναπληρώνονται από ισάριθμους αιρετούς εκπροσώπους αυτών.

Πρόεδρος και αντιπρόεδρος των υπηρεσιακών αυτών συμβουλίων ορίζονται με την απόφαση συγκρότησης εκ των υπό στοιχείων α΄ τακτικών μελών.

Οι αρμοδιότητες των παραπάνω συλλογικών οργάνων προβλέπονται από τα άρθρα 17 και 18 του Π.Δ/ τος 1/ 2003 το ΚΥΣΠΕ και το ΚΥΣΔΕ αντίστοιχα.

Τα κεντρικά υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια (Κ.Υ.Σ.Π.Ε. και Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.) συγκροτούνται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας, που εκδίδεται κατά μήνα Δεκέμβριο κάθε δεύτερου έτους.

Οι αποφάσεις ή γνωμοδοτήσεις των συμβουλίων, οι οποίες πρέπει να είναι επαρκώς αιτιολογημένες, λαμβάνονται με φανερή ψηφοφορία και κατά πλειοψηφία των παρόντων μελών. Σε περίπτωση ισοψηφίας επικρατεί η άποψη με την οποία τάσσεται ο πρόεδρος. Αν υπάρχουν περισσότερες από δύο γνώμες, αυτοί που ακολουθούν την ασθενέστερη οφείλουν να προσχωρήσουν σε μία από τις δύο επικρατέστερες.

Οι αποφάσεις ή γνωμοδοτήσεις των συμβουλίων διατυπώνονται στα πρακτικά, τα οποία υπογράφονται από τον πρόεδρο και το γραμματέα. Στα πρακτικά γράφονται τα ονόματα όλων που έλαβαν μέρος στη συνεδρίαση. Επίσης, γράφονται οι λόγοι για τους οποίους απουσίασε ή είχε κώλυμα τακτικό μέλος που αντικαταστάθηκε από το αναπληρωματικό και η γνώμη των μελών που μειοψήφησαν.

Στην Κ.Υ. του ΥΠΕΠΘ λειτουργεί και το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού (ΚΥΣΔΙΠ) και ασκεί αρμοδιότητες υπηρεσιακού και πειθαρχικού Συμβουλίου. Λεπτομέρειες για τις αρμοδιότητες και τον τρόπο λειτουργίας του συμβουλίου αυτού βλ. Π.Δ/ γμα 182/ 2004 (ΦΕΚ 161, τ. Α΄).

Όργανα λαϊκής συμμετοχής: Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ)

Το Ε.Σ.Υ.Π., με τις νέες ρυθμίσεις [(ν. 3149/ 2003 ΦΕΚ 141 τ.Α΄) άρθρο 13] και στο πλαίσιο λειτουργίας του, περιλαμβάνει τρία επί μέρους Συμβούλια, τα οποία αποτελούν γνωμοδοτικά όργανα του Υπουργού Παιδείας. Πρόκειται για τα: α) Συμβούλιο Ανώτατης Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (Σ.Α.Π.Ε.), β) Συμβούλιο Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Σ.Α.Τ.Ε.) και γ) Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ.Π.Δ.Ε.).

Βοηθητικοί Οργανισμοί της εκπαίδευσης

- *Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.).*
- *Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ. ΑΕ)*

Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο

Στην έδρα κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης λειτουργούν διοικητικά όργανα εκπαίδευσης (μονομελή και συλλογικά).

Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης

Οι Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης (ΥΣΕ) σε επίπεδο περιφέρειας είναι αποκεντρωμένες υπηρεσίες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ. Κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, η οποία εδρεύει στην πρωτεύουσα της «Περιφέρειας», διαρθρώνεται στα

εξής τρία Τμήματα: (α) το Τμήμα Διοίκησης, το οποίο έχει την ευθύνη της διοικητικής στήριξης της Περιφερειακής Διεύθυνσης, (β) το Τμήμα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και (γ) το Τμήμα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ν. 2986/ 2002, άρθρα 1 και 2).

Των παραπάνω Διευθύνσεων προΐστανται μετακλητοί Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης (ΠΔΕ). Οι ΠΔΕ, σύμφωνα με το άρθρο 3, παρ. 1, του νόμου 2986/ 2002, προέρχονται από το σώμα δημόσιων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διορίζονται και παύονται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στον οποίο υπάγονται ιεραρχικά και ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης.

Υπηρεσιακά Συμβούλια

Σε επίπεδο περιφέρειας λειτουργούν ανώτερα υπηρεσιακά συμβούλια, τα οποία ασχολούνται με θέματα υπηρεσιακής κατάστασης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πρόκειται για τα ακόλουθα συμβούλια: α) Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.), β) Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.), γ) Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.Δ.Π.) και δ) το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.Ε.Ε.Π.). Ειδικότερα:

Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε νομαρχιακό επίπεδο

Σε κάθε νομό ή νομαρχιακό διαμέρισμα λειτουργούν διοικητικά όργανα εκπαίδευσης (μονομελή ή συλλογικά) καθώς και όργανα λαϊκής συμμετοχής για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση.

Διευθύνσεις και Γραφεία Εκπαίδευσης

Η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων ασκείται από τους διευθυντές Εκπαίδευσης ή προϊστάμενους Γραφείων Εκπαίδευσης. Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης έχουν έδρα την πρωτεύουσα του νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος. Τα Γραφεία Εκπαίδευσης εδρεύουν είτε σε περιοχές της πρωτεύουσας του νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος είτε σε άλλες πόλεις ή κωμοπόλεις αυτών. Τα Γραφεία Εκπαίδευσης υπάγονται στην αντίστοιχη Διεύθυνση Εκπαίδευσης νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος. Οι παραπάνω υπηρεσίες υπάγονται ιεραρχικά στην ΠΔΕ και αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του υπουργείου Παιδείας.

Διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έδρα κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος ιδρύεται διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας των δημοτικών σχολείων, των νηπιαγωγείων και των σχολείων ειδικής αγωγής, δημόσιων και ιδιωτικών, καθώς και του προσωπικού τους.

Γραφεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έδρες και οι περιοχές αρμοδιότητας των Γραφείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζονται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έδρα κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος ιδρύεται διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας των γυμνασίων, των γενικών, κλασικών και τεχνικών επαγγελματικών λυκείων, των ενιαίων πολυκλαδικών λυκείων και των τεχνικών σχολών, δημόσιων και ιδιωτικών, καθώς και του προσωπικού τους.

Γραφεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έδρες και οι περιοχές αρμοδιότητας των Γραφείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζονται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ας σημειωθεί ότι η επιλογή των διευθυντών Εκπαίδευσης και των προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης γίνεται βάσει του ν. 3467/ 2006 (ΦΕΚ 128 τ.Α΄).

Καθήκοντα διευθυντών Εκπαίδευσης. Οι διευθυντές Εκπαίδευσης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προΐστανται των Γραφείων Εκπαίδευσης της Διεύθυνσής τους,

ασκούν τη διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας των σχολείων της περιφέρειάς τους, είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών, δημόσιων και ιδιωτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν στη Διεύθυνση.

Καθήκοντα και αρμοδιότητες προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης. Οι προϊστάμενοι των Γραφείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προΐστανται των Γραφείων αυτών, ασκούν τη διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας των σχολείων της περιφέρειάς τους, είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών, δημοσίων και ιδιωτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν στο Γραφείο. Ασκούν για τα σχολεία της περιοχής τους τις αρμοδιότητες που αναφέραμε πιο πάνω για τους προϊσταμένους των διευθύνσεων. Ενημερώνουν αμέσως το διευθυντή της Διεύθυνσης για κάθε θέμα ιδιαίτερης σημασίας των σχολείων της περιοχής τους, τη λειτουργία τους, την κατάσταση των διδακτηρίων και τη σχολική περιουσία.

Υπηρεσιακά Συμβούλια

Τα υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια, που λειτουργούν σε επίπεδο νομού, είναι: α) τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) και β) τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.). Τα Π.Υ.Σ.Π.Ε. και τα Π.Υ.Σ.Δ.Ε. συγκροτούνται, όπως και τα προαναφερόμενα κεντρικά συμβούλια (Π.Δ. 1/ 2003).

Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής

Νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας. Σε κάθε νομαρχία ή επαρχία λειτουργεί επιτροπή του νομαρχιακού ή επαρχιακού συμβουλίου, η νομαρχιακή ή επαρχιακή επιτροπή παιδείας, που μελετά και εισηγείται στο οικείο συμβούλιο θέματα παιδείας, με βάση τις εισηγήσεις των δημοτικών και κοινοτικών επιτροπών

Σχολικοί Σύμβουλοι

Με το νόμο 1304/ 1982 (ΦΕΚ 144, τ. Α΄) εισηγήθηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και του προϊσταμένου της Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε αντικατάσταση των Επιθεωρητών της Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης. Με τη θεσμική αυτή ρύθμιση έγινε διαχωρισμός των διοικητικών καθηκόντων, που ανατέθηκαν στους διευθυντές Διευθύνσεων και προϊσταμένων Γραφείων και των καθηκόντων για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση, που ανατέθηκαν στο νέο θεσμό των σχολικών συμβούλων.

Έργο του σχολικού συμβούλου είναι, σύμφωνα με τον Ν. 1304/ 82 και το Π.Δ/ γμα 214/ 84 (ΦΕΚ 77, τ. Α΄), η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο *διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.*

Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής

- Σχολικά συμβούλια.
- Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων.
- Δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας.
- Σχολική επιτροπή.

8.1.2. Σχεδιασμός - Προγραμματισμός και Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων

Έννοια και σημασία του σχεδιασμού-προγραμματισμού

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός προηγείται λογικά των λοιπών διοικητικών λειτουργιών, γιατί όλες οι επιμέρους δραστηριότητες (οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχος) στοχεύουν στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού, που καθορίστηκαν προφανώς κατά τη διαδικασία της λειτουργίας του σχεδιασμού-προγραμματισμού.

Σήμερα όλοι οι άνθρωποι, με τον τρόπο που καθένας το αντιλαμβάνεται, κάνουν λόγο για *πλάνα, προγράμματα, σχέδια* κ.λπ. με έναν τρόπο που δεν αφήνει αμφιβολία ότι εννοούν το *σχεδιασμό-προγραμματισμό*.

Γενικά μπορεί να ειπωθεί ότι ο σχεδιασμός-προγραμματισμός:

- αποτελεί την κύρια και αρχική λειτουργία της διοίκησης,
- είναι μια πολύπλοκη διανοητική διαδικασία, που θέτει: κατεύθυνση την οποία ο οργανισμός πρέπει να ακολουθήσει και πρότυπα τα οποία διευκολύνουν τον έλεγχο,
- προϋποθέτει λήψη αποφάσεων μεταξύ εναλλακτικών λύσεων για μια μελλοντική πορείας δράσης, και
- στοχεύει να βοηθήσει κυρίως τα μέλη του οργανισμού να συνεργαστούν αρμονικά χωρίς επικαλύψεις ενεργειών και σπατάλη χρόνου και κατά προέκταση να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Συμπερασματικά, η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού, έστω και πρόσφατα, έχει γίνει απαραίτητο εργαλείο για τα διοικητικά στελέχη των σύγχρονων οργανισμών. Προφανώς γιατί έχει πολλά θετικά στοιχεία που απορρέουν από τη διαμόρφωση των στόχων, τη συντονισμένη προσπάθεια, τη μείωση των επικαλύψεων, των άσκοπων ενεργειών και φυσικά των παραλείψεων.

Βασικά στοιχεία του σχεδιασμού-προγραμματισμού

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού, είναι χρήσιμο να αναφερθούμε σε βασικά στοιχεία της λειτουργίας, όπως είναι η διαδικασία, τα είδη, οι προϋποθέσεις και οι περιορισμοί ανάπτυξης πλήρων και επαρκών σχεδίων-προγραμμάτων.

Διαδικασία του σχεδιασμού-προγραμματισμού

Η διαδικασία του σχεδιασμού-προγραμματισμού συνδέεται στενά με τη λήψη αποφάσεων, αφού η διοικητική αυτή λειτουργία καθορίζει: τι πρέπει να εκπληρωθεί στο μέλλον και πώς πρόκειται να επιτευχθεί. Πρόκειται για μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει ορισμένες φάσεις ή βήματα. Οι φάσεις ή τα βήματα αυτά, που είναι επαναλαμβανόμενα και αλληλοεπηρεαζόμενα (Κανελλόπουλος, 1995, Koontz κ.ά., 1984, Τζωρτζάκης κ.ά., 1999, Ζαβλανός, 1998) είναι τα εξής: *Καθορισμός των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού*. Το πρώτο βήμα της διαδικασίας του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι ο καθορισμός των στόχων του οργανισμού. Ως "στόχοι" νοούνται "οι επιθυμίες ή η αποστολή που πρέπει να πετύχει ένας οργανισμός για να επιβιώσει" (Κανελλόπουλος, 1995: 78).

Προσδιορισμός της υφιστάμενης κατάστασης του οργανισμού. Στο βήμα αυτό του σχεδιασμού-προγραμματισμού τα διοικητικά στελέχη αξιολογούν την υφιστάμενη κατάσταση του οργανισμού. Εξετάζουν τόσο τις εσωτερικές δυνατότητες όσο και τον επηρεασμό που δέχεται ο οργανισμός από το εξωτερικό του περιβάλλον. Παράλληλα, εξετάζεται αν ο οργανισμός μπορεί, βάσει συγκεκριμένων προϋποθέσεων, να πετύχει μελλοντικά τους καθορισμένους αντικειμενικούς στόχους.

Καταγραφή εναλλακτικών λύσεων ή προτάσεων. Το τρίτο βήμα της διαδικασίας του σχεδιασμού-προγραμματισμού συνεπάγεται τη μελέτη όλων των διαθέσιμων στοιχείων και την καταγραφή εναλλακτικών προτάσεων σχετικά με την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού.

Επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής λύσης ή πρότασης. Στο βήμα αυτό γίνεται η αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων, δηλαδή εκτιμούνται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε λύσης και στη συνέχεια επιλέγεται, κατά την κρίση των διοικούντων, η καλύτερη για τον οργανισμό λύση.

Εφαρμογή του προγράμματος δράσης. Οι διοικούντες εδώ καλούνται να εφαρμόσουν το επιλεγέν πρόγραμμα δράσης. Με δεδομένο ότι όσο καλά και αν είναι τα σχέδια-προγράμματα, μόνα τους δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την επιτυχία ενός οργανισμού· τα ηγετικά στελέχη αυτού οφείλουν να συντονίζουν τις επιμέρους ενέργειες, να εξασφαλίζουν τα απαραίτητα μέσα και, το κυριότερο, να παρακινούν το ανθρώπινο δυναμικό.

Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Στο τελευταίο στάδιο οι διοικούντες αξιολογούν αρχικά τα αποτελέσματα των προγραμμάτων δράσης, για να διαπιστωθεί αν επιτεύχθηκαν οι προγραμματισμένοι στόχοι και στη συνέχεια προβαίνουν σε αναλύσεις των νέων δεδομένων για την καλύτερη δυνατή εκπόνηση μελλοντικών σχεδίων-προγραμμάτων του οργανισμού.

Βασικοί τύποι προγραμμάτων

Τα προγράμματα δράσης αναφέρονται σε μια αλληλουχία βημάτων, η διασύνδεση των οποίων δημιουργεί προβλήματα σε ό,τι αφορά την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών, ιδιαίτερα μάλιστα όταν ορισμένα στοιχεία (πολιτικές διαδικασίες, προϋπολογισμοί κ.ά.) υστερούν σε πληρότητα.

Τα προγράμματα δράσης ενός οργανισμού μπορούν να καταταγούν σε τρεις βασικές κατηγορίες. Με κριτήριο *το εύρος των στόχων* που καλύπτουν τα προγράμματα διακρίνονται:

Σε στρατηγικά προγράμματα, που καθορίζουν μακροχρόνιους στόχους και προσδιορίζουν τη θέση ενός οργανισμού μέσα στο περιβάλλον του.

Σε λειτουργικά προγράμματα, που διατυπώνονται από στελέχη μεσαίων και κατώτερων επιπέδων διοίκησης και παρέχουν τις λεπτομέρειες για τον τρόπο επίτευξης των στρατηγικών προγραμμάτων.

Με βάση το κριτήριο της *χρονικής διάρκειας* τα προγράμματα διακρίνονται:

Σε βραχυχρόνια προγράμματα, που είναι συνήθως διάρκειας από ένα μέχρι τρία χρόνια. Η χρονική διάρκεια των βραχυπρόθεσμων προγραμμάτων καθορίζεται από τις μακροχρόνιες προοπτικές του οργανισμού.

Σε μακροχρόνια προγράμματα, που αναφέρονται σε χρονική διάρκεια συνήθως από τρία μέχρι δέκα χρόνια και καταρτίζονται για την αντιμετώπιση σημαντικών απρόβλεπτων γεγονότων.

Με βάση το κριτήριο της *ελαστικότητας* τα προγράμματα διακρίνονται:

Σε άκαμπτα ή ανελαστικά προγράμματα, που είναι με σαφήνεια καθορισμένα και δεν παρέχουν περιθώρια για παρανοήσεις, και κατά προέκταση για αναπροσαρμογή. Στην πράξη, ωστόσο, είναι αμφίβολο αν και κατά πόσο ένα πρόγραμμα και μάλιστα μακροχρόνιο μπορεί σήμερα να παραμείνει ανελαστικό, από τη στιγμή που το στοιχείο της αβεβαιότητας είναι έντονο.

Σε ευέλικτα ή ελαστικά προγράμματα, που καθορίζουν γενικές κατευθυντήριες γραμμές και παρέχουν τη δυνατότητα προσαρμογής τους με βάση τις παρουσιαζόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος και του οργανισμού. Αναντίρρητα, η ικανότητα μεταβολής ενός προγράμματος, χωρίς περιττό κόστος ή συνεχείς αλλαγές, έχει μεγάλη αξία. Στην πράξη, όμως, "η ελαστικότητα είναι δυνατή μόνο μέσα σε όρια" (Koontz κ.ά., 1984: 234).

Προϋποθέσεις του καλού σχεδιασμού-προγραμματισμού

Με βάση αυτά που έχουν προηγηθεί ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι μια πνευματική λειτουργία της διοίκησης, που ασχολείται με το μέλλον του οργανισμού. Αυτό σημαίνει ότι τα ηγετικά στελέχη στηριζόμενα στη γνώση του παρελθόντος και του παρόντος προσπαθούν να εκπονήσουν σχέδια-προγράμματα, που αφορούν τη μελλοντική δράση του οργανισμού τους. Βέβαια, η σύνδεση του παρόντος με το μελλοντικό περιβάλλον του οργανισμού δεν είναι εύκολη

υπόθεση αφού, όπως αναφέραμε σε άλλη θέση, τα πάντα δεν μπορούν να προβλεφθούν. Ωστόσο, μια πρόβλεψη παρέχει προϋποθέσεις με βάση τις οποίες μπορούν να εκπονηθούν σχέδια-προγράμματα και κατά προέκταση να προσδιοριστούν τα πλαίσια μέσα στα οποία θα λειτουργήσει μελλοντικά ο οργανισμός.

Ύστερα απ' όλα αυτά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πρόβλεψη αποτελεί την πρώτη βασική προϋπόθεση του σχεδιασμού-προγραμματισμού, γιατί μέσω αυτής τα ηγετικά στελέχη ενός οργανισμού επιχειρούν να δουν ποιοι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες θα ενθαρρύνουν ή θα εμποδίσουν την επίτευξη των επιθυμητών στόχων (Fayol, 1949).

Επιπλέον, η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού πρέπει να καλύπτει και ορισμένες άλλες προϋποθέσεις, ανάμεσα στις οποίες είναι οι εξής:

Πρώτα απ' όλα, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός επιβάλλεται να καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους και την εξουσία κάθε επιμέρους τμήματος του οργανισμού.

Δεύτερο, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός πρέπει να είναι προϊόν συμμετοχής όλων των διοικητικών στελεχών, γιατί τα σχέδια-προγράμματα εκπονούνται με βάση ένα πλαίσιο πληροφοριών, μέσα στο οποίο εντάσσονται όλα τα επίπεδα διοίκησης του οργανισμού.

Τρίτο, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός οφείλει να καταλήγει σε αντικειμενικά, σαφή και ευέλικτα σχέδια-προγράμματα, γιατί η υλοποίησή τους προϋποθέτει ορισμένους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς, σαφήνεια ως προς το περιεχόμενο, τη χρονική διάρκεια και το φορέα εκτέλεσής τους και δυνατότητα προσαρμογής τους σε απρόβλεπτες και μεταβαλλόμενες συνθήκες. Βέβαια, η ελαστικότητα δεν πρέπει να αντιστρατεύεται την αναγκαία ενότητα του προσανατολισμού της οργανωτικής δραστηριότητας.

Τέταρτο, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός προϋποθέτει ορθή λήψη αποφάσεων, αφού η ανώτατη διοίκηση καλείται να επιλέξει τους αντικειμενικούς σκοπούς και τα μέσα, που θα διατεθούν για την πραγματοποίηση των σχεδίων-προγραμμάτων, ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις που δημιουργήθηκαν βάσει ορισμένων κριτηρίων.

Τέλος, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός απαιτεί καλό συντονισμό αφού, όπως αναφέραμε σε άλλη θέση, η εφαρμογή του κυρίου προγράμματος βασίζεται σε ένα σύμπλεγμα πολλών αλληλοσχετιζόμενων ενεργειών και παραγωγών σχεδίων-προγραμμάτων.

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα αναφέρουμε ότι είναι αρκετά δύσκολο για τα διοικητικά στελέχη να αναγνωρίσουν και να καταγράψουν όλους τους μελλοντικούς παράγοντες που θα επηρεάσουν το περιβάλλον του οργανισμού τους. Για το λόγο αυτό περιορίζονται συνήθως να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις εκείνες που, κατά τη γνώμη τους, είναι κρίσιμες για τα δικά τους σχέδια-προγράμματα.

Περιορισμοί στο σχεδιασμό-προγραμματισμό

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός επηρεάζεται αρνητικά από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Koontz κ.ά., 1984, Κωστούλας, 1996, Γεωργόπουλος, 2006), ανάμεσα στους οποίους είναι και οι παρακάτω:

Η αβεβαιότητα του οργανωσιακού περιβάλλοντος. Οι αβέβαιες και ασταθείς συνθήκες του περιβάλλοντος, που χαρακτηρίζουν την εποχή μας, επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού. Ο επηρεασμός αυτός είναι περισσότερο έντονος, όταν τα σχέδια-προγράμματα είναι μακροπρόθεσμα

Η έλλειψη χρόνου και η αύξηση των εξόδων. Η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί αρκετό χρόνο, τον οποίο όμως δε διαθέτουν τα διοικητικά στελέχη, για να ασχοληθούν συστηματικά με αυτόν και απορροφά σημαντικές πιστώσεις.

Η αντίσταση στην αλλαγή. Ένας άλλος περιοριστικός παράγοντας στο σχεδιασμό-προγραμματισμό είναι η "ψυχολογική ανελαστικότητα" των εργαζομένων. Πρόκειται για εσωτερική αντίδραση των μελών ενός οργανισμού, που προκύπτει: *είτε* γιατί αναπτύσσουν "πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς που είναι δύσκολο να μεταβληθούν" (Koontz κ.ά., 1984: 385, Γεωργόπουλος, 2006)

είτε γιατί γνωρίζουν ότι η αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων-προγραμμάτων απαιτεί νέες διαδικασίες, γνώσεις και μεγαλύτερη προσπάθεια είτε γιατί δε συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων ή δεν ενημερώθηκαν σωστά για τη μελλοντική δραστηριότητα του οργανισμού.

Η επίδραση εξωοργανωσιακών παραγόντων. Μερικοί από τους σημαντικότερους εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να εμποδίσουν το σχεδιασμό-προγραμματισμό έχουν σχέση με το πολιτικό κλίμα, όπου η εθνική κυβέρνηση χαράσσει την οικονομική και κοινωνική πολιτική, τη φύση των τεχνολογικών μεταβολών και τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, που σε μερικές περιπτώσεις προκαλούν απόλυτα ανελαστικές καταστάσεις.

Διοίκηση με αντικειμενικούς σκοπούς

Η διοίκηση με αντικειμενικούς σκοπούς γνωστή ως MBO είναι "μία φιλοσοφία" ή ένα "σύστημα", στο οποίο τα ηγετικά στελέχη από κοινού με τους υφισταμένους τους προσδιορίζουν τους στόχους του οργανισμού που πρέπει να επιτευχθούν (Morrissey, 1976, Odiome, 1979, Erskine, 1991, Κανελλόπουλος, 1995). Είναι ένας τρόπος προσδιορισμού των αντικειμενικών σκοπών για όλα τα επίπεδα του οργανισμού, που αρχίζει από τα κάτω προς τα πάνω (bottom-up) αλλά και από πάνω προς τα κάτω (top-down). Πρόκειται για μια συμμετοχική προσέγγιση στόχων που επιτυγχάνει όχι μόνο την οριοθέτηση περισσότερων και δυσκολότερων στόχων, αλλά εξασφαλίζει και τη θεληματική συνεργασία όλων των ατόμων που εκπόνησαν το πρόγραμμα ή προσδιόρισαν τους στόχους.

Για τον προσδιορισμό, την κατανόηση και αποδοχή των αντικειμενικών σκοπών γενικά απ' όλα τα μέλη της οργάνωσης ακολουθείται ορισμένη διαδικασία που διακρίνεται συνήθως στα εξής στάδια:

- στη συζήτηση για τις απαιτήσεις της υπό εκτέλεση εργασίας,
- στην καθιέρωση των ειδικών στόχων των υφισταμένων,
- στη διαπραγμάτευση των ειδικών στόχων των υφισταμένων,
- στον καθορισμό των προτύπων και σημείων ελέγχου, και
- στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Το πρόγραμμα MBO επιτυγχάνει όταν:

- υπάρχει διοικητική υποστήριξη, αφού ένα πρόγραμμα MBO "αποτελεί έναν τρόπο καθημερινής διοίκησης μάλλον παρά μια ακαδημαϊκή άσκηση" (Κανελλόπουλος 1995: 405),
- η παιδεία του οργανισμού επιτρέπει υψηλό βαθμό ατομικής πρωτοβουλίας μέσω οδηγιών και κατευθύνσεων, και
- τα ηγετικά στελέχη ενθαρρύνουν τους υφισταμένους τους μέσω πολλαπλών κινήτρων, υλικών και άυλων.

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα πρέπει να σημειώσουμε ότι, όπως κάθε σύστημα διοίκησης, έτσι και το MBO έχει ορισμένα πλεονεκτήματα και παρουσιάζει μερικές αδυναμίες και ελλείψεις (Koontz κ.ά., 1984, Ζαβλάνος, 1998, Τζωρτζάκης κ.ά., 1999). Συγκεκριμένα, το MBO πλεονεκτεί, επειδή:

- *συντελεί* στην αποσαφήνιση των οργανωτικών ρόλων και της οργανωτικής δομής και, κατά προέκταση, καλυτερεύει την επικοινωνία μεταξύ των διοικούντων και διοικουμένων,
- *βοηθά* την ανάπτυξη αποτελεσματικών τεχνικών ελέγχου-συντονισμού, και
- *βοηθά* στην εξέλιξη των υφισταμένων στην ιεραρχική δομή του οργανισμού.

Παρόλα αυτά, το πιο πάνω σύστημα έχει ορισμένες αδυναμίες, ιδιαίτερα όταν:

- οι αντικειμενικοί σκοποί είναι δύσκολο να προσδιοριστούν,
- δεν υπάρχει η απαραίτητη και συνεχής διοικητική υποστήριξη,
- επικρατεί η έντονη γραφειοκρατική σκέψη,
- τα ηγετικά στελέχη αδυνατούν να προσαρμόσουν τους αντικειμενικούς σκοπούς στα νέα δεδομένα, και
- δεν υπάρχει αμερόληπτη αξιολόγηση στο έργο των υφισταμένων.

Ύστερα απ' όλα αυτά το ερώτημα που προβάλλει εδώ είναι: Μπορεί η τεχνική του MBO να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση;

Σε σύγκριση με τον ιδιωτικό τομέα, η εφαρμογή του MBO στη δημόσια εκπαίδευση είναι δύσκολη αν όχι αδύνατη υπόθεση. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις εφαρμογής της τεχνικής MBO στο χώρο της εκπαίδευσης που έδειξαν θετικά αποτελέσματα (Spillane and Levenson, 1978). Όμως, υπάρχουν επιφυλάξεις για μια γενική εφαρμογή της παραπάνω τεχνικής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με βασικότερη εκείνη της διατύπωσης σαφών αντικειμενικών σκοπών και της μέτρησης αυτών με ακρίβεια (Ζαβλανός, 1998).

Σχεδιασμός-προγραμματισμός στην εκπαίδευση

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι καθήκον της πολιτείας

Στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης ο σχεδιασμός-προγραμματισμός μπορεί να διακριθεί:

Στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως γνωστόν η "εκπαιδευτική πολιτική"¹ είναι μέρος της "γενικής" κυβερνητικής πολιτικής και στοχεύει: (α) στην ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων για δικό τους όφελος και (β) στην ικανοποίηση των αναγκών του κοινωνικού συνόλου και κατά προέκταση στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας. Στην Ελλάδα η διατύπωση εκπαιδευτικών σκοπών είναι έργο της Κυβέρνησης και της Βουλής. Στην πράξη, η κυβέρνηση αμέσως μετά το σχηματισμό της οφείλει, βάσει του άρθρου 84 του ισχύοντος Συντάγματος, να απολαύει της εμπιστοσύνης της Βουλής.

Στον καθορισμό των αντικειμενικών σκοπών της εκπαίδευσης. Η διατύπωση των αντικειμενικών σκοπών στους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών είναι έργο του ΥΠΕΠΘ και αρχίζει μετά την ψήφο εμπιστοσύνης από τη Βουλή των Ελλήνων.

Στον καθορισμό της εργασίας, που πρέπει να εκτελεστεί για την επίτευξη των στόχων. Η φάση αυτή του εκπαιδευτικού προγραμματισμού είναι καθήκον όλων εκείνων που προϊστανται στις διάφορες Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης, από την ΚΥ του ΥΠΕΠΘ μέχρι το νηπιαγωγείο.

Ανάλογα με το είδος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού-προγραμματισμού καταρτίζονται σχετικά προγράμματα δράσης, τα οποία με κριτήριο τη χρονική τους διάρκεια, μπορούν να διακριθούν: σε βραχυπρόθεσμα (micropanning) και σε μακροπρόθεσμα (macroplanning).

Εξέλιξη και σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού προγραμματισμού

Οι βασικοί λόγοι που έδωσαν στο κράτος το έναυσμα για την επέκταση του σχεδιασμού-προγραμματισμού στον τομέα της εκπαίδευσης ήταν:

- Η "σχολική έκρηξη" που προήλθε από τη διεύρυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και από το γεγονός ότι οι γονείς έβλεπαν την εκπαίδευση των παιδιών τους ως βασικό παράγοντα κοινωνικής τους ανόδου. Έτσι, η αύξηση του μαθητικού πληθυσμού συνοδεύθηκε με αντίστοιχη αύξηση δαπανών επί του κρατικού προϋπολογισμού, στοιχείο που οδήγησε και στην ίδρυση υπηρεσιών εκπαιδευτικού σχεδιασμού-προγραμματισμού.
- Ο ανταγωνισμός της Δύσης με την Ανατολή στην εποχή του "ψυχρού πολέμου", κυρίως στον τομέα της τεχνολογίας, η ανάπτυξη της οποίας θα οδηγούσε, όπως πιστεύεται, στη στρατιωτική επικυριαρχία. Χαρακτηριστική, προς την κατεύθυνση αυτή, είναι και η δήλωση του Burton Clark (1962: 3) σύμφωνα με την οποία το "εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπεύθυνο για την προπαρασκευή τεχνικών και εξειδικευμένων επαγγελματιών".
- Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως "επένδυσης". Πρόκειται για τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου από την οποία προκύπτει ότι η παιδεία δεν είναι μόνο κατανάλωση, όπως θεωρούταν μέχρι τότε, αλλά και επένδυση, αφού καλύπτει τις ανάγκες της οικονομίας σε ειδικευμένο προσωπικό και γενικά συντελεί στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Σαΐτη, 2000). Έτσι, εξηγείται γιατί σήμερα οι αναπτυγμένες χώρες έχουν σύγχρονα και αποτελεσματικά συστήματα εκπαίδευσης.

¹ Λεπτομέρειες για την έννοια και το περιεχόμενο του όρου "εκπαιδευτική πολιτική" αναφέρονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Ένας άλλος λόγος, που κάνει απαραίτητη τη χρήση του σχεδιασμού-προγραμματισμού στην εκπαίδευση, είναι η αποτελεσματικότητα και η οικονομικότητα, δηλαδή η εφαρμογή της θεμελιώδους οικονομικής αρχής της *ήσσονος θυσίας*.

Υποδείγματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού-προγραμματισμού

Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι τα υποδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τρία και προέκυψαν από διαφορετικές σχολές². Κατά χρονική σειρά τα υποδείγματα αυτά (Καραγεώργου, 1983, Παπαχαραλάμπους, 1996, Lourie, 1996, Ψαχαρόπουλος, 1999, Λαμπρόπουλος και Σταυλιώτη, 2006) είναι τα εξής:

Υπόδειγμα του "ανθρώπινου δυναμικού" (manpower approach). Η προσέγγιση αυτή στοχεύει στον εντοπισμό των συγκεκριμένων αναγκών της οικονομίας για ανθρώπινο δυναμικό με συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης και επιδιώκει να φέρει σε ισορροπία τη ζήτηση και προσφορά στα επαγγέλματα που πλαισιώνουν την αγορά εργασίας μιας χώρας. Θεωρεί δεδομένες τις ανάγκες της οικονομίας για εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό και προϋποθέτει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι εξαιρετικά εξειδικευμένη και όχι γενική. Δηλαδή, το εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμάζει τα νέα κυρίως άτομα για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. Το υπόδειγμα αυτό είναι ορθολογικό και βοηθά το κράτος στη σωστή χρήση των ανθρώπινων και υλικών πόρων για ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας. Παρόλα αυτά, μειονεκτεί γιατί "είναι τελείως μηχανιστικό και δε λαμβάνει υπόψη τις τιμές των προϊόντων ή το κόστος παραγωγής του εργατικού δυναμικού που απαιτείται κατά το χρονικό ορίζοντα του προγράμματος ... (ούτε) ... τη δυνατότητα υποκατάστασης παραγωγικών συντελεστών ..." (Ψαχαρόπουλος, 1999: 127).

Υπόδειγμα της "κοινωνικής ζήτησης" (Social demand). Το μοντέλο αυτό δέχεται ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία όλα τα μέλη αυτής μπορούν να επιλέξουν το επάγγελμα που επιθυμούν να ασκήσουν. Δηλαδή, θεωρεί την εκπαίδευση ως δικαίωμα ή καταναλωτικό αγαθό κάθε ατόμου. Η προσέγγιση της κοινωνικής ζήτησης επικεντρώνεται στη ζήτηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον πληθυσμό³ ανεξάρτητα από τις ανάγκες της εθνικής οικονομίας για εργατικό δυναμικό. Το παραπάνω υπόδειγμα πλεονεκτεί, επειδή διαμορφώνει την εκπαίδευση σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες των ατόμων μιας κοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, μειονεκτεί επειδή όπως υποστηρίζεται (Παπαχαραλάμπους, 1996) "... η κοινωνική ετυμηγορία για εκπαίδευση δεν είναι απολύτως αντικειμενική ... η απόλυτη εμπιστοσύνη στην κοινωνική επιθυμία μπορεί να οδηγήσει σε συντηρητικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό... (και) το συγκεκριμένο μοντέλο αδιαφορεί για τις ανάγκες του εργατικού δυναμικού ικανοποιώντας έτσι μόνο ό,τι ζητείται από την κοινωνία, χωρίς να ελέγχει αν οι επιθυμίες αυτές οδηγούν στην ανεργία".

Υπόδειγμα "κόστους-οφέλους" (cost-benefit model). Η μέθοδος αυτή στοχεύει στον προσδιορισμό του αριθμού των πτυχιούχων που απαιτείται από κάθε ειδικότητα για να καλυφθούν οι ανάγκες της οικονομίας, επειδή έχει προηγηθεί ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων παραγωγής. Με βάση τη συλλογιστική αυτή το κράτος πρέπει να επενδύσει πόρους σε ειδικότητες και επίπεδα εκπαίδευσης έτσι, ώστε να αποδώσουν το μεγαλύτερο όφελος με το λιγότερο δυνατό κόστος εκπαίδευσης. Η καταμέτρηση της απόδοσης γίνεται είτε κατ' άτομο είτε συνολικά για όλη την κοινωνία. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να υπολογιστεί πόσο ωφελήθηκε κάποιο άτομο σε σχέση με τα έξοδα για τις σπουδές του ή να εξεταστεί το μορφωτικό επίπεδο μιας χώρας σε σύγκριση με τα κονδύλια που διατέθηκαν ως επένδυση για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η μέθοδος αυτή φαίνεται να πλεονεκτεί, επειδή προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τη σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας και κατ' επέκταση συντελεί στον καθορισμό προτεραιοτήτων στις επενδύσεις ανάλογα με το βαθμό απόδοσής τους. Στα μειονεκτήματα της μεθόδου αυτής καταλογίζονται ότι: (α) το εισόδημα δεν καθορίζεται μόνο από το επίπεδο μόρφωσης αλλά και από άλλους παράγοντες (π.χ. κοινωνική τάξη, ατομικές ικανότητες κ.ά.) και (β) τα οφέλη της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο οικονομικά αλλά και κοινωνικά-πολιτιστικά, τα οποία δεν οδηγούν σε ακριβή συμπεράσματα απόδοσης του ατόμου.

² Κατά καιρούς εμφανίστηκαν και σύνθετα υποδείγματα όπως μοντέλα σκιωδών τιμών (Psacharopoulos, 1970), του γραμμικού προγραμματισμού (Bowles, 1969) κ.ά., πολλά από τα οποία εφαρμόστηκαν και στη χώρα μας.

³ Στην Ελλάδα η ζήτηση αυτή είναι έντονη, με συνέπεια να υπάρχει μεγάλη ροή φοιτητών σε πανεπιστήμια του εξωτερικού σε όλη την Ευρώπη. Σε σχετικό δημοσίευμα στον ημερήσιο τύπο αναφέρεται ότι το 1994 ο αριθμός των Ελλήνων που σπούδαζαν σε χώρες του εξωτερικού ανέρχονταν στους 28.879 (Τράπεζα της Ελλάδος, Ιούλιος 1995).

Από όσα προηγήθηκαν βλέπουμε ότι και τα τρία υποδείγματα προσπαθούν να απαντήσουν, με διαφορετικό τρόπο το καθένα, στα ερωτήματα: πόσα άτομα να μορφώσουμε, σε ποιες βαθμίδες εκπαίδευσης και από ποιες κατηγορίες. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι τα υποδείγματα αυτά έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, αν δεχτούμε ότι το μοντέλο του "ανθρώπινου δυναμικού" υπερέχει των άλλων δύο, γιατί προετοιμάζει για την αγορά εργασίας το απαραίτητο ανθρώπινο δυναμικό, την ίδια χρονική περίοδο πολλά άτομα θα στερηθούν το δικαίωμα να σπουδάσουν σε επιστημονικούς τομείς της αρεσκείας τους. Παραπέρα, αν δεχτούμε ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία όλα τα μέλη της πρέπει να έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, το επάγγελμα που επιθυμούν να ασκήσουν (υπόδειγμα κοινωνικής ζήτησης), τότε ναι μεν ικανοποιείται η επιθυμία κάθε ατόμου, παράλληλα όμως το φαινόμενο της ανεργίας παίρνει τεράστιες διαστάσεις. Οι χιλιάδες αδιόριστοι εκπαιδευτικοί λειτουργοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή. Πρακτικά όλα αυτά σημαίνουν ότι η προσέγγιση στο σχεδιασμό-προγραμματισμό της παιδείας είναι δυσκολότερη υπόθεση σε σύγκριση με άλλους τομείς. Κι αυτό γιατί ο σχεδιασμός-προγραμματισμός της εκπαίδευσης εντάσσεται σε οργανικό σύνολο μεγάλη ποικιλία γνώσεων, όπως τις παιδαγωγικές, τις κοινωνικές, τις οικονομικές, τις πολιτιστικές κ.ά.. Για να φθάσουμε, επομένως, σ' ένα σωστό σχεδιασμό-προγραμματισμό της εκπαίδευσης, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη μας όλες τις παραμέτρους των παραπάνω υποδειγμάτων.

Σχεδιασμός-προγραμματισμός και η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η λήψη αποφάσεων για τη δημιουργία και διασαφήνιση οργανωτικών και διοικητικών σχέσεων, το σχηματισμό εκπαιδευτικής πολιτικής και τρόπων υλοποίησης, το σχεδιασμό βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων προγραμμάτων και μελετών κ.ά. διαφοροποιείται ανάλογα με τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Έτσι:

Σε εθνικό επίπεδο, δηλαδή το ΥΠΕΠΘ, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι κατεξοχήν στρατηγικός, μακροπρόθεσμος, καθορίζει τη μελλοντική πορεία της ελληνικής παιδείας και γενικά προσδιορίζει ευρύτερους αντικειμενικούς σκοπούς που να ικανοποιούν τις μελλοντικές απαιτήσεις της κοινωνίας μας. Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο αυτό η εκπαιδευτική διοίκηση σχεδιάζει-προγραμματίζει θέματα σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τα εκπαιδευτικά μέσα και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, την κατανομή των πόρων, τις καινοτομικές δραστηριότητες στα σχολεία, τον τρόπο επιλογής και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτουργών κ.ά.. Πρέπει, όμως, εδώ να τονίσουμε ότι η Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ δε χαράσσει μόνο την εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. η εισαγωγή ή η κατάργηση των εξετάσεων στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, η κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων, η χρηματοδότηση των διαφόρων τύπων εκπαιδευτικών οργανισμών κ.ά.), αλλά ταυτόχρονα, μέσω της εκτέλεσης του διοικητικού έργου (π.χ. διορισμοί, μεταθέσεις και αποσπάσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έγκριση πρόσληψης των καθαριστριών στα σχολεία της χώρας κ.ά.) μετατρέπεται σε εκτελεστικό όργανο λειτουργίας του σχολικού συστήματος.

Σε περιφερειακό επίπεδο ο σχεδιασμός-προγραμματισμός ασκείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και είναι βραχυπρόθεσμος και λειτουργικός, αφού στην πράξη οι ΠΔΕ έχουν την ευθύνη της σύνδεσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες και τα όργανα προγραμματισμού, αξιολόγησης και έρευνας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), τον Οργανισμό Σχολικών κτιρίων (ΟΣΚ) κ.λπ.. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι παρά την προσθήκη και τέταρτου επιπέδου διοίκησης της εκπαίδευσης και τη φιλολογία για διοικητική αποκέντρωση, ο επιτελικός σχεδιασμός-προγραμματισμός καθώς και το κέντρο λήψης αποφάσεων παραμένει στην κεντρική διοίκηση.

Σε νομαρχιακό επίπεδο ο σχεδιασμός-προγραμματισμός ασκείται από τις Νομαρχιακές Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης (ΝΥΣΕ) και κατά κανόνα είναι βραχυπρόθεσμος και λειτουργικός. Συγκεκριμένα, σχεδιάζεται η κατανομή και αξιοποίηση των πόρων στους Δήμους, η οργάνωση και οι διαδικασίες εκτέλεσης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης (ΝΑ) κ.ά.. Περαιτέρω, οι διευθυντές Διευθύνσεων και οι προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης μεριμνούν μέσω του λειτουργικού προγραμματισμού (π.χ. στην έγκαιρη στελέχωση των σχολικών μονάδων, τη διανομή των σχολικών βιβλίων κ.ά.) για την καλύτερη δυνατή λειτουργία των σχολείων στην περιοχή ευθύνης τους.

Σε σχολικό επίπεδο ο σχεδιασμός-προγραμματισμός πραγματοποιείται από το διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς και αναφέρεται, κατά κανόνα, σε θέματα καταμερισμού της εργασίας και της οργάνωσης της σχολικής ζωής. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου, ως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και το συντονισμό της σχολικής ζωής, πρέπει με την έναρξη της σχολικής χρονιάς:

Πρώτο, να ερευνήσει και να προγραμματίσει τις μελλοντικές δραστηριότητες του σχολείου, κατά τρόπο που να οδηγούν στην κατεύθυνση υλοποίησης των αντικειμενικών σκοπών του ιδρύματος.

Δεύτερο, να συγκαλέσει το σύλλογο διδασκόντων, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις για την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Τρίτο, να ξανασυγκαλέσει το σύλλογο διδασκόντων μετά από μερικές ημέρες, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις (με βάση τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τις τάξεις ή τα τμήματά τους) για γενικά θέματα λειτουργίας του σχολείου, όπως είναι: η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, ο προγραμματισμός για την πραγματοποίηση σχολικών εορτών, σχολικών εκδρομών- διδακτικών επισκέψεων και σχολικών εκδηλώσεων, ο προγραμματισμός συγκέντρωσης γονέων όλων των μαθητών της σχολικής μονάδας, οι κάθε είδους εκδηλώσεις και δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες του διδακτικού προγράμματος και φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα και με έργα πολιτισμικής αξίας σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο κ.ά..

Τέταρτο, να καταρτίσει, με βάση τις αποφάσεις που λήφθηκαν από το σύλλογο διδασκόντων, μνημόνιο ενεργειών⁴ για όλο το διδακτικό έτος, που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

Τέλος, να καταρτίζει, σε εβδομαδιαία βάση, χρονοδιάγραμμα άσκησης των καθηκόντων του, επειδή ο χρόνος είναι μοναδικός πόρος και μάλιστα ανελαστικός (Drucker, 1998). Μοναδικός γιατί κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να αγοράσει ή να ενοικιάσει ή να αποκτήσει με οποιονδήποτε άλλο τρόπο περισσότερο χρόνο⁴ και ανελαστικός γιατί όσο μεγάλη και αν είναι η ζήτηση, η προσφορά παραμένει σταθερή. Επιπρόσθετα, ο χρόνος είναι φθαρτό παραγωγικό στοιχείο και δεν αποθηκεύεται για χρήση στο μέλλον. Αυτό σημαίνει ότι ο χρόνος που χάνεται δεν μπορεί να αναπληρωθεί ποτέ πια. Στη βάση αυτής της λογικής η ουσία του προσωπικού προγραμματισμού βρίσκεται στην αποτελεσματική χρησιμοποίηση του χρόνου. Επομένως, στην περίπτωση του διευθυντή σχολείου οφείλει το άτομο αυτό να γνωρίζει τους στόχους που θέλει να πραγματοποιήσει, τις δραστηριότητες που χρειάζεται να αναλάβει για να επιτύχει τους στόχους του σχολείου καθώς και με ποια σειρά πρέπει να εκτελείται κάθε δραστηριότητα. Βέβαια, η αξιοποίηση του χρόνου από ένα διευθυντή σχολείου δεν είναι εύκολη υπόθεση, *πρώτο* γιατί ο χρόνος του ανήκει κατά κανόνα σε όλους τους άλλους (π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, ΟΤΑ κ.ά.), οι οποίοι σε κάθε στιγμή μπορούν να ζητήσουν τη συνεργασία του, τη βοήθειά του ή τη συμβουλή του και *δεύτερο* γιατί υποχρεούται να ασχολείται με τρέχοντα λειτουργικά θέματα που συνδέονται, λίγο-πολύ, με την εσωτερική και εξωτερική πραγματικότητα του σχολείου του. Παρά τις ορατές δυσκολίες μπορεί ένας διευθυντής σχολείου να χρησιμοποιήσει το χρόνο του αποτελεσματικά, αν:

- *καταγράφει* όλες τις δραστηριότητες και κάνει ορθολογική κατανομή του έργου ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό,
- *ταξινομήσει* τις δραστηριότητες των σχολείων του σε βραχυπρόθεσμα προγράμματα (π.χ. διάρκειας δύο εβδομάδων)
- *κάνει* καλή οργάνωση της διοικητικής εργασίας,
- *οργανώνει* με προσοχή τις επισκέψεις των γονέων των μαθητών και τις συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων. Ιδιαίτερα στην περίπτωση οργάνωσης των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων πρέπει να προσδιορίζει επακριβώς τον τόπο, το χρόνο και το θέμα (ή τα θέματα) που θα συζητηθεί (θούν). Ακόμη, είναι ανάγκη να αποφεύγει τη σπατάλη χρόνου κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων αρχίζοντας κανονικά τη συνεδρίαση και παρακολουθώντας-ελέγχοντας τη ροή της συζήτησης (Σαϊτης, 1992, Ζαβλανός, 1998).

⁴ Λεπτομέρειες για το μνημόνιο ενεργειών διευθυντή σχολικής μονάδας, σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, βλέπε: Βαλασμόπουλος, 1998, κεφ. 16ο.

Με δεδομένο ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν διδαχθεί βασικά στοιχεία της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Σαϊτής, 1997, 1998, Ζαβλανός, 1981) το ερώτημα που προβάλλει εδώ είναι: Τι πρέπει να γνωρίζει ένας διευθυντής, για να προγραμματίζει σωστά τις δραστηριότητες του σχολείου του; Πέρα από την οποιαδήποτε εμπειρία του πρέπει να επιμορφωθεί σε θέματα management και να εξασκηθεί σε διάφορες τεχνικές (π.χ. στη λήψη αποφάσεων, στην επικοινωνία κ.ά.) έτσι, ώστε:

- να γνωρίζει τις μεθόδους του σχεδιασμού-προγραμματισμού και να καθορίζει κύριους και μερικούς αντικειμενικούς σκοπούς,
- να μπορεί να χειρίζεται ορθολογικά τη χρήση του διαθέσιμου χρόνου του στα προβλήματα του σχολείου και την επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης, και τέλος
- να αναπτύσσει τον αναγκαίο βαθμό συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς-συναδέλφους του για τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο.

Παρά τη σπουδαιότητα αυτή ο σχεδιασμός-προγραμματισμός της εκπαίδευσης στη χώρα μας - με εξαίρεση την κατανομή των κονδυλίων - κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα τόσο στον αναπτυξιακό όσο και στο λειτουργικό τομέα. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη αποσαφηνισμένων εκπαιδευτικών σκοπών, στην έλλειψη συστηματικής μελέτης των εκπαιδευτικών προβλημάτων και φυσικά στη συχνή αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ. Έτσι εξηγείται γιατί οι αποφάσεις, που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αναστέλλονται, ουσιαστικές αλλαγές δεν πραγματοποιούνται και τα εκπαιδευτικά ζητήματα μένουν στάσιμα. Αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι σχεδόν μια ανύπαρκτη πρακτική. Εκείνο που έχει καθιερωθεί στα σχολεία της χώρας μας είναι η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και η κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή το σύνολο των προσπαθειών προγραμματισμού της σχολικής μονάδας εστιάζεται, κατά κύριο λόγο, στην πλευρά των τρεχουσών δραστηριοτήτων της.

8.1.3. Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων

Οικονομική διαχείριση του σχολείου: Σχολική Επιτροπή

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Κάθε σχολική μονάδα για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία της χρειάζεται ορισμένες πιστώσεις για τη διενέργεια ορισμένων αναγκαίων δαπανών. Η προμήθεια αναλώσιμου υλικού, για παράδειγμα, αποτελεί μια απαραίτητη δαπάνη προς την κατεύθυνση αυτή.

Η αντιμετώπιση τέτοιου είδους δαπανών κάθε δημόσιου σχολείου συνθέτουν το σύνολο των οικονομικών θεμάτων της σχολικής εκπαίδευσης, των οποίων η κατάλληλη αντιμετώπιση εξασφαλίζει την ομαλή λειτουργία των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Σε κάθε δημόσια σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνίσταται δημοτικό ή κοινοτικό πρόσωπο με την επωνυμία «Σχολική Επιτροπή», η οποία διαχειρίζεται τις πιστώσεις που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου, όπως για θέρμανση, καθαριότητα, φωτισμό, επισκευή κτιρίου κ.ά.. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, η σχολική επιτροπή είναι το όργανο που συνδέει την τοπική αυτοδιοίκηση με τη σχολική μονάδα σε θέματα οικονομικού περιεχομένου.

Εν κατακλείδι, κατά πόσο μια εκπαιδευτική μονάδα θα επιτύχει τους στόχους της, δεν εξαρτάται μόνο από τις πιστώσεις που θα χορηγηθούν, αλλά και από ικανότητα των μελών της σχολικής επιτροπής να αξιοποιούν τα όποια διαθέσιμα κονδύλια. Ο σκοπός, επομένως, αυτής της ενότητας επικεντρώνεται στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η σχολική επιτροπή διαχειρίζεται τους σχολικούς πόρους των εκπαιδευτικών μονάδων.

1.2. Ο θεσμός της σχολικής επιτροπής

Συγκρότηση της σχολικής επιτροπής

Η σύσταση της ΣΕ γίνεται με απόφαση του δημάρχου που δημοσιεύεται στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως και διέπεται από το Π.Δ. 323/ 1989. Η ΣΕ μπορεί να περιλαμβάνει ένα ή περισσότερα σχολεία. Ανάλογα με τα σχολεία που καλύπτει, αποτελείται από 5 έως 15 μέλη.

Με την ίδια απόφαση του δημάρχου, δηλαδή εκείνη της συγκρότησης της ΣΕ, ορίζεται και ο πρόεδρος της, ο οποίος μπορεί να είναι δημοτικός σύμβουλος ή και ο διευθυντής του σχολείου ως μη αιρετό μέλος ή άλλο πρόσωπο. Επίσης, υπάρχει δυνατότητα να οριστεί και αντιπρόεδρος, ο οποίος αντικαθιστά τον πρόεδρο σε περίπτωση κωλύματος αυτού.

Στη διοίκηση της ΣΕ μετέχουν υποχρεωτικά οι διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων, από ένας εκπρόσωπος των αντίστοιχων συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Τα υπόλοιπα μέλη, που για μια 5μελή επιτροπή είναι 3, τα ορίζει ο δήμαρχος και μπορεί να είναι δημοτικοί σύμβουλοι ή άλλοι πολίτες.

Από την παραπάνω σύντομη παρουσίαση γίνεται φανερό ότι η επιλογή των μελών της ΣΕ δε γίνεται βάσει αξιοκρατικών κριτηρίων, αλλά αφήνεται στην «κρίση» των δημάρχων ή κοινοταρχών και των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, γεγονός που δημιουργεί αμφιβολίες κυρίως στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, για το αν και κατά πόσο οι ΣΕ απαρτίζονται πάντοτε από διαθέσιμα και εξέχοντα πρόσωπα, ώστε να ασκήσουν ουσιαστική διαχείριση και κοινωνικό έλεγχο στα σχολεία της χώρας μας.

Έργο της σχολικής επιτροπής

Η ΣΕ έχει ως αποστολή τη διαχείριση των κονδυλίων για τις επισκευαστικές εργασίες του σχολικού κτιρίου, τις λειτουργικές δαπάνες και τις δαπάνες του αναγκαίου για την εκπαιδευτική διαδικασία τεχνικού εξοπλισμού του σχολείου, την αντιμετώπιση των προβλημάτων (όπως ο ανεπαρκής φωτισμός, η ελλιπής καθαριότητα κ.ά.) που καθιστούν δυσχερή την ομαλή λειτουργία του καθώς και την εξεύρεση άλλων πόρων για την κάλυψη των αναγκών του. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι το έργο της ΣΕ είναι σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία μεγάλης σπουδαιότητας, επειδή:

- *Οι επισκευές δε σχετίζονται* μόνο με την κτιριακή αισθητική αλλά και με τη λειτουργικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με την επικρατούσα παιδαγωγική αντίληψη (Τσουρέκης 1987: 213), διδακτήριο με την εξωτερική του διακόσμηση, τις αίθουσες, τα εργαστήρια, την αυλή με τις πρασιές της και τους χώρους άθλησης συνιστά το σχολείο που ικανοποιεί τις βιολογικές, πνευματικές και διδακτικές ανάγκες των μαθητών. Επίσης, η σωστή και άριστα συντηρημένη κτιριακή υποδομή δίνει τη δυνατότητα για άσκηση και ανάπτυξη των δυνάμεών του μέσα σ' ένα φυσικό περιβάλλον ασφαλές και κατάλληλα διαμορφωμένο.
- *Ο εμπλουτισμός της σχολικής βιβλιοθήκης*, η απόκτηση μέσων διδασκαλίας, εποπτικού υλικού και οργάνων γυμναστικής διευρύνουν τον πνευματικό ορίζοντα των μαθητών, προσδίδουν ποικιλία στη σχολική εργασία και διευκολύνουν την απόκτηση γνώσεων. Τα εργαστήρια, για παράδειγμα, με τον εξοπλισμό τους παρέχουν στο μαθητή ιδανικές συνθήκες ανάπτυξης της ερευνητικής του τάσης και εντατικοποιούν τις ψυχοπνευματικές του δυνάμεις (Τσουρέκης 1987).
- *Η μέριμνα για τον καθαρισμό των χώρων* του σχολικού κτιρίου έχει άμεση σχέση με την υγεία των παιδιών και επιπλέον καλλιεργεί την καλαισθησία και βοηθά στην απόκτηση αρετών απαραίτητων για τη ζωή (Λεοντίνη-Γιάννη κ.ά 1995 και Γραβάνη Ζακ. κ.ά. 1995).
- *Η μέριμνα για την εξασφάλιση της σωστής θέρμανσης*, του καλού φωτισμού και τον καθαρισμό των χώρων του σχολικού κτιρίου κ.ά. έχουν άμεση σχέση με την υγεία των μαθητών και κατ' επέκταση με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.
- *Η εποπτεία την οποία ασκεί στα σχολικά κυλικεία* δε συνδέεται μόνο με τα οικονομικά οφέλη, αλλά και με τον έλεγχο των προϊόντων που διατίθενται στους μικρούς μαθητές, προϊόντων που λίγο πολύ έχουν επιδράσεις στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Khoi 1996).

Λειτουργία της σχολικής επιτροπής

Από την παραπάνω σύντομη παρουσίαση γίνεται φανερό ότι, σε αντίθεση με τις επιτροπές παιδείας, η σχολική επιτροπή: α) έχει αποφασιστικές αρμοδιότητες στη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου και β) συνδέει την τοπική αυτοδιοίκηση με το σχολείο και αποτελεί μια μορφή κοινωνικού ελέγχου και δημοκρατικής διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Η σχολική επιτροπή, ως όργανο ενταγμένο στο θεσμικό σύστημα της λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση, καλείται να εκτελέσει ένα σημαντικό έργο στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου.

Γραφειοκρατική εργασία της σχολικής επιτροπής

Νομικό πλαίσιο οικονομικής διαχείρισης

Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, το έργο της ΣΕ είναι η διαχείριση των πιστώσεων που της διατίθενται για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών του σχολείου. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα μέλη του συλλογικού αυτού οργάνου και ιδιαίτερα ο γραμματέας αυτού είναι υποχρεωμένος να τηρεί ορισμένα βιβλία παραστατικών δαπανών κ.ά.. Ειδικότερα, για τον τρόπο και τη διαδικασία πραγματοποίησης, δικαιολόγησης και ελέγχου των πάσης φύσεως εσόδων και εξόδων των σχολικών επιτροπών αναφέρονται στην αριθ. 6444/ 21-12-91 κοινή απόφαση των υπουργών Εσωτερικών, Οικονομικών και Παιδείας.

Σχετικά με τον τύπο των λογαριασμών 9 των Σχολικών Επιτροπών και των δικαιολογητικών του απολογισμού, η αριθμ. Φ.Γ.8/ 9836/ 275-1992 (ΦΕΚ 448, τ. Β΄) απόφαση του Ελεγκτικού Συνεδρίου ορίζει τα εξής:

Άρθρο 1ο

Οι απολογισμοί των Σχολικών Επιτροπών της παρ. 8, του άρθρου 5, του ν 1894/ 1990 περιέχουν:

1. Την ακριβή επωνυμία της Σχολικής Επιτροπής.
2. Το οικονομικό έτος στο οποίο αναφέρεται ο υπολογισμός.
3. Το ονοματεπώνυμο και την ιδιότητα των μελών του διοικούστος συλλογικού οργάνου (Σχολικής Επιτροπής) και των λοιπών υπολόγων της χρονικής περιόδου που έχει ο καθένας οριστεί ως υπόλογος.
4. Συνοπτικό ετήσιο πίνακα απολογισμού (όπως αναφέρεται στην παρ. 11, της αρ. 64447 /91 (ΦΕΚ 136, τ. Β΄) κοινής Υπουργικής αποφάσεως).
5. Βιβλίο Εσόδων - Εξόδων.

Άρθρο 2ο

Τον απολογισμό πρέπει να συνοδεύουν τα εξής δικαιολογητικά:

1. Τα στελέχη των διπλοτύπων εισπράξεως, για τα έσοδα που εισπράττονται υπέρ της Σχολικής Επιτροπής.
2. Όλα τα κατά νόμον δικαιολογητικά πληρωμών (τιμολόγια, αποδείξεις, πρωτόκολλα παραδόσεως – παραλαβής.....κ.λπ.).
3. Τα δικαιολογητικά αποδόσεως των κρατήσεων υπέρ τρίτων που γίνονται κατά τη διενέργεια των πληρωμών των διαφόρων δαπανών κατά τη διάρκεια του διαχειριστικού έτους και τα οποία επισυνάπτονται στα αντίστοιχα δικαιολογητικά δαπανών.
4. Φωτοαντίγραφο βιβλιαρίου καταθέσεων Ταμειυτηρίου ή Υποκαταστήματος αναγνωρισμένης Ελληνικής Τράπεζας, θεωρημένο από τον Πρόεδρο της Σχολικής Επιτροπής.
5. Βεβαίωση του Προέδρου της Σχολικής Επιτροπής για τα μετρητά που υπάρχουν στα χέρια του υπολόγου Ταμία της Σχολικής Επιτροπής κατά την 31η Δεκεμβρίου κάθε έτους.
6. Βεβαίωση του Προέδρου της Σχολικής Επιτροπής για το υπόλοιπο της διαχείρισης κατά την 31η Δεκεμβρίου του προηγούμενου οικον. έτους.
7. Απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου της Σχολικής Επιτροπής περί εγκρίσεως του απολογισμού.
8. Έγκριση της αποφάσεως του Διοικητικού Συμβουλίου της Σχολικής Επιτροπής από το Δημοτικό ή Κοινοτικό Συμβούλιο.

Άρθρο 3ο

1. Η υποβολή των ετησίων λογαριασμών (απολογισμών) των Σχολικών Επιτροπών εις τα αρμόδια όργανα του Ελεγκτικού Συνεδρίου προς έλεγχο δέν να πραγματοποιείται επί αποδείξει εντός διμήνου το βραδύτερον από της λήξεως της διαχειρίσεώς τους...».

Ας σημειωθεί ότι τα βιβλία της Σχολικής Επιτροπής, επειδή αφορούν οικονομικά στοιχεία και το οικονομικό έτος συμπίπτει με το ημερολογιακό, κλείνονται στις 31 Δεκεμβρίου κάθε έτους. Επειδή στις 31 Δεκεμβρίου τα σχολεία δε λειτουργούν λόγω των χριστουγεννιάτικων διακοπών, το κλείσιμο μπορεί να γίνει στις 8 Ιανουαρίου. Καμιά εγγραφή για το νέο έτος δεν μπορεί να γίνει, αν προηγουμένως δεν έχει γίνει το κλείσιμο για το προηγούμενο έτος. Το Μπλοκ Αποδείξεων Πληρωμής δεν κλείνεται και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το επόμενο έτος.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τον καθορισμό των δικαιολογητικών δαπανών του δημοσίου για προμήθειες και εργασίες, η αριθμ. 2024709/ 601/ 0026/8-4-1998 απόφαση του υπουργού Οικονομικών ορίζει τα εξής:

Αποφασίζουμε

Καθορίζουμε τα απαιτούμενα δικαιολογητικά για την πληρωμή δαπανών του Δημοσίου για προμήθειες, παροχή υπηρεσιών ή εκτέλεση εργασιών κατά κατηγορία, ανάλογα με το ύψος των δαπανών αυτών και την τηρούμενη διαδικασία ως ακολούθως:

1. Χωρίς διαγωνισμό μέχρι το οριζόμενο από τις ισχύουσες κατά περίπτωση διατάξεις ποσό,
2. Απόφαση του αρμοδίου οργάνου για την ανάληψη της σχετικής υποχρέωσης.
3. Απόφαση του αρμοδίου οργάνου για την έγκριση της συγκεκριμένης δαπάνης.
4. Κατάσταση πληρωμής, σε δύο αντίτυπα, θεωρημένη από τον Προϊστάμενο της Υπηρεσίας, στην οποία θα αναγράφονται: Το ονοματεπώνυμο και διεύθυνση του δικαιούχου, η αρμόδια Δ.Ο.Υ., το συνολικό ποσό της δαπάνης, καθώς και το καθαρό πληρωτέο ποσό στο δικαιούχο, με ανάλυση των σχετικών κρατήσεων.
5. Σύμβαση χαρτοσημασμένη σύμφωνα με τις διατάξεις του Κ.Τ.Χ..
6. Επικυρωμένο αντίγραφο της απόφασης του αρμοδίου οργάνου για τη σύσταση της Επιτροπής παραλαβής.
7. Πρωτότυπο τιμολόγιο του προμηθευτή. Σε περίπτωση έκδοσης τιμολογίου παροχής υπηρεσιών, να είναι θεωρημένο από τη Δ.Ο.Υ..
8. Δελτίο αποστολής θεωρημένο από τη Δ.Ο.Υ..
9. Πρωτόκολλο οριστικής παραλαβής - ποσοτικής και ποιοτικής - της οικείας επιτροπής. Για ποσά κάτω των 400.000 δρχ. (1.173 €) που δεν απαιτείται σύμβαση, όπως προβλέπεται από την διάταξη παρ. 1 του άρθρου 80 του Ν. 2362/ 95, προσκομίζεται βεβαίωση παραλαβής του προϊστάμενου της Υπηρεσίας.
10. Δελτίο εισαγωγής του υλικού στην αποθήκη του φορέα υπογεγραμμένο και από τον αρμόδιο Προϊστάμενο της Υπηρεσίας ή βεβαίωση καταχώρισης στο βιβλίο υλικού.

II. Με πρόχειρο διαγωνισμό

Όλα τα προαναφερθέντα δικαιολογητικά και τα ακόλουθα:

1. Επικυρωμένο αντίγραφο της απόφασης για τη σύσταση της επιτροπής διενέργειας του διαγωνισμού.
2. Πρωτότυπες εισφορές.
3. Πρακτικό αξιολόγησης των προσφορών.
4. Απόφαση του αρμοδίου οργάνου περί εγκρίσεως του πρακτικού αξιολόγησης των προσφορών και ανακήρυξης του μειοδότη.
5. Επικυρωμένο αντίγραφο της ανακοίνωσης στο μειοδότη για την κατακύρωση ή ανάθεση του διαγωνισμού.

III. Με τακτικό διαγωνισμό

Α' Ανοιχτός:

Όλα τα αναφερόμενα στις δύο ανωτέρω κατηγορίες και τα ακόλουθα:

1. Διακήρυξη του διαγωνισμού.
2. Εντολή δημοσίευσης.
3. Τα φύλλα των εφημερίδων που δημοσιεύτηκε η διακήρυξη.
4. Επικυρωμένο αντίγραφο του εγγράφου αποστολής της περίληψης στην Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ε.Κ., όταν απαιτείται.
5. Αποφάσεις των αρμοδίων οργάνων, επαρκώς αιτιολογημένες με τις οποίες εγκρίθηκαν τυχόν παρεκκλίσεις, συντηρήσεις ή παραστάσεις προθεσμιών κ.ά..
6. Ενστάσεις που τυχόν ασκήθηκαν μαζί με την απόφαση που έκρινε την αποδοχή ή την απόρριψή τους.
7. Επικυρωμένα αντίγραφα των εγγυήσεων συμμετοχής και καλής εκτέλεσης.

Β' Κλειστός

Όλα τα αναφερόμενα δικαιολογητικά που απαιτούνται για τον ανοιχτό διαγωνισμό και τα ακόλουθα:

1. Αιτήσεις συμμετοχής.
2. Γνωμοδότηση του αρμοδίου συλλογικού οργάνου για την αξιολόγηση των προτάσεων.
3. Προσκλήσεις για την υποβολή προσφορών...».

Τήρηση αρχείου

Ως νπδδ η σχολική επιτροπή έχει δική της σφραγίδα και αρχείο που φυλάσσονται στο γραφείο του διευθυντή του σχολείου. Την ευθύνη της οργάνωσης και τήρησης του αρχείου έχουν:

- α) ο πρόεδρος της επιτροπής για τα οικονομικά βιβλία, τα παραστατικά δαπανών και τα υπόλοιπα οικονομικά στοιχεία. Σε περίπτωση που εξουσιοδοτείται μέλος να ασκεί την οικονομική διαχείριση, το άτομο αυτό είναι συνυπεύθυνο με τον πρόεδρο για την τήρηση των οικονομικών βιβλίων και λοιπών οικονομικών στοιχείων, και
- β) ο γραμματέας για την τήρηση των βιβλίων που προβλέπονται από το νόμο (π.χ. βιβλίο «Εσόδων-Εξόδων», βιβλίο διπλότυπων αποδείξεων εισπράξεων) καθώς και εκείνων (π.χ. πρωτοκόλλου αλληλογραφίας, διαφόρων εντύπων κ.ά.) που κρίνονται αναγκαία για τη λειτουργία του συλλογικού αυτού οργάνου.

Ας σημειωθεί ότι η σωστή οργάνωση και τήρηση του αρχείου της ΣΕ σημαίνει συστηματική διασφάλιση των εγγράφων στοιχείων και κατ' επέκταση εξυπηρέτηση της διοίκησης, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις του ελέγχου. Άλλωστε, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι, αν και οι σχολικές επιτροπές δεν υπάγονται στις διατάξεις περί Δημοσίου Λογιστικού (ν.δ. 496/ 74), εντούτοις οι συνέπειες για τους υπόλογους - διαχειριστές και όλα τα μέλη της ΣΕ, σε περίπτωση ατασθαλίας, είναι οι ίδιες. Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για τις περιπτώσεις μη υποβολής (από αμέλεια) του απολογισμού της σχολικής επιτροπής.

Πρόσληψη καθαριστριών

Με βάση το άρθρο 113 του ν. 1892/ 90 ο καθαρισμός των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται από καθαρίστριες που εκτελούν το έργο αυτό με σύμβαση μίσθωσης έργου, η οποία συνάπτεται μεταξύ του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και καθεμιάς από αυτές και καλύπτει ένα διδακτικό έτος.

Η διαδικασία πρόσληψης έχει ως εξής:

1. Προκήρυξη ανάθεσης έργου καθαρισμού σε καθαρίστριες από τη σχολική επιτροπή. Η σχετική προκήρυξη γίνεται από το διευθυντή του συγκεκριμένου σχολείου.
2. Εντός της καθορισμένης προθεσμίας ο διευθυντής συλλέγει τις αιτήσεις των ενδιαφερομένων πολιτών και στη συνέχεια κάνει την εισήγησή του στη σχολική επιτροπή.
3. Αποδοχή της εισήγησης του διευθυντή από τη σχολική επιτροπή.
4. Ο Διευθυντής του σχολείου υποβάλλει στον οικείο Προϊστάμενο όλη την αλληλογραφία και όλες τις υποβληθείσες αιτήσεις, μαζί με έντυπο σύμβασης συμπληρωμένο, για την υπογραφή της σύμβασης από τον Προϊστάμενο (άρθρο 5, του ν. 1984/ 1990).

Περίπτωση παύσης λειτουργίας σχολείου

Στην περίπτωση κατά την οποία μια ΣΕ καλύπτει ένα μόνο σχολείο και το σχολείο αυτό παύει να λειτουργεί για οποιοδήποτε λόγο (κατάργησή του κ.λπ.), αυτόματα λήγει και η θητεία της αντίστοιχης σχολικής επιτροπής. Λογικά εδώ πρέπει να καταρτιστεί απολογισμός για το διάστημα του οικονομικού έτους που το σχολείο λειτουργούσε, με ανάλογη διαδικασία με αυτή που προαναφέρθηκε.

Για το υπόλοιπο των χρημάτων, μετά το κλείσιμο της σχολικής μονάδας εφαρμόζεται το αριθμ. 40548/ 20-9-1994 έγγραφο του υπουργείου Εσωτερικών, σύμφωνα με το οποίο «τα χρηματικά υπόλοιπα κατατίθενται στη ΔΟΥ που εξυπηρετεί ταμειακά τον οικείο ΟΤΑ από τον ταμία της σχολικής επιτροπής ή άλλο εξουσιοδοτημένο πρόσωπο μαζί με το πρακτικό στο οποίο θα περιγράφονται οι λόγοι της κατάθεσης και η προέλευση των χρηματικών υπολοίπων.

Στην περίπτωση αυτή, ο ΟΤΑ μπορεί να χρησιμοποιήσει τα ανωτέρω ποσά για την κάλυψη αναγκών άλλων σχολικών μονάδων της περιοχής του».

Συμμετοχή του διευθυντή στη σχολική επιτροπή

Όπως καθορίζεται στο άρθρο 11 του ν. 2130/ 1993, ο διευθυντής σχολείου είναι μέλος της σχολικής επιτροπής. Ο ρόλος του, επομένως, είναι ουσιώδης, γιατί με την ιδιότητα είτε του προέδρου είτε του γραμματέα, στην πράξη όλη η γραφειοκρατική εργασία διεκπεραιώνεται απ' αυτόν. Για παράδειγμα, η είσπραξη και διάθεση χρημάτων για αγορά αναλώσιμου υλικού, η καταχώρηση με ιδιαίτερη φροντίδα όλων των δαπανών στο βιβλίο «Εσόδων - Εξόδων», η τήρηση σε φάκελο όλων των δικαιολογητικών, στοιχείων κ.ά., γίνεται ουσιαστικά από το διευθυντή του σχολείου. Πέρα από αυτό και όσα άλλα σχετικά προβλέπει και καθορίζει η ισχύουσα νομοθεσία, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως μέλος της παραπάνω επιτροπής, πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα όλο τον τομέα της οικονομικής διαχείρισης της μονάδας που προΐσταται για τους εξής λόγους:

Πρώτο η ομαλή και χωρίς προβλήματα αντιμετώπιση των οικονομικών υποθέσεων της σχολικής μονάδας εξασφαλίζει σε μεγάλο ποσοστό την εύρυθμη λειτουργία της. Για να γίνει το ζητούμενο, οφείλει ο επικεφαλής του σχολείου να προγραμματίζει όλες τις οικονομικές ανάγκες του σχολείου και να τις κατατάσσει κατά σειρά σημασίας και σπουδαιότητας.

Δεύτερο, η αντιμετώπιση όλων των οικονομικών θεμάτων σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία περιφρουρεί το κύρος του διευθυντή. Κι αυτό γιατί η διαχείριση χρημάτων στις δημόσιες υπηρεσίες προκαλεί πρόσθετες ευθύνες και η σωστή, νόμιμη και τίμια διαχείρισή τους ενισχύει περισσότερο το κύρος των διοικητικών δεξιοτήτων του διευθυντή. Για να ανταποκριθεί με επιτυχία στο διαχειριστικό έργο του, πρέπει να καταχωρεί με ιδιαίτερη φροντίδα όλες τις δαπάνες στο βιβλίο του ταμείου (εσόδων - εξόδων) και το σπουδαιότερο, όλες οι διαδικασίες ανάθεσης έργων να σέβονται την αρχή της νομιμότητας και να γίνονται με πλήρη διαφάνεια. Ας σημειωθεί ότι η απόδοση λογαριασμών ή κατ' άλλη έκφραση ο κατασταλτικός έλεγχος δαπανών γίνεται στους οικείους επιτρόπους ή παρέδρους του Ελεγκτικού Συνεδρίου. Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 22 του Π.Δ. 774/ 80 (ΦΕΚ 189, τ. Α'), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει μέχρι σήμερα, ο έλεγχος των λογαριασμών των δημοσίων υπολόγων και των απολογισμών των ΟΤΑ και λοιπών νπδδ ασκείται κατασταλτικά από 1-1-1982 από το Ελεγκτικό Συνέδριο. Έτσι, κάθε οικονομικό έτος ή μετά τη με οποιοδήποτε τρόπο λήξη της διαχείρισής τους οφείλουν οι δημόσιοι υπόλογοι (π. χ. οι διευθυντές των σχολικών μονάδων) εντός διμήνου το αργότερο να αποδίδουν απευθείας στο Ελεγκτικό Συνέδριο τους λογαριασμούς τους, εφόσον δεν ορίζεται διαφορετική διαδικασία από το νόμο.

Τρίτο, κατά την προμήθεια οποιουδήποτε υλικού (αναλώσιμου ή μη) χρειάζεται να τηρείται τόσο η αρχή της νόμιμης διαδικασίας όσο και η αρχή του φθηνότερου, του χρήσιμου και του καλύτερου σε ποιότητα υλικού. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η διενέργεια μειοδοτικού διαγωνισμού μάς εξασφαλίζει πιο φθηνά σε αξία υλικά, όμως τα υλικά αυτά δεν είναι πάντοτε και τα καλύτερα σε ποιότητα.

Τέλος, η καλή χρήση, η κατάλληλη συντήρηση και ο περιορισμός της άσκοπης σπατάλης των υλικών είναι κάτι που εξυπηρετεί το γενικό συμφέρον. Άλλωστε, από τον ιδρώτα του Έλληνα φορολογούμενου πληρώνονται όλα τα παραπάνω υλικά, που φαινομενικά τα πληρώνει το δημόσιο.

Συμπερασματικά, η συμμετοχή του διευθυντή σχολείου στη σχολική επιτροπή είναι: *σημαντική* γιατί από το δικό του ενδιαφέρον και τις ενέργειές του θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό η προμήθεια εξοπλισμού του σχολείου, *επίπονη* γιατί υπάρχει αρκετή γραφειοκρατική εργασία και *υπεύθυνη* γιατί η διαχείριση χρημάτων (ανεξάρτητα από το ποσό) στις δημόσιες υπηρεσίες προκαλεί πρόσθετες ευθύνες για τη σωστή, νόμιμη και τίμια διαχείρισή τους. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί που ασκούν ή θα ασκήσουν οικονομική διαχείριση στη δημόσια εκπαίδευση πρέπει να θυμούνται ότι φράσεις της καθημερινής ζωής, όπως «ο λόγος μου συμβόλαιο», «θα σου δώσω αύριο την απόδειξη», «καλά θα τα βρούμε» κ.ά., δεν έχουν θέση στην περίπτωση διαχείρισης δημόσιου χρήματος, έστω και αν πρόκειται για αμελητέα ποσά (π.χ. 100 - 300€) όπως στην περίπτωση της σχολικής επιτροπής.

Μέριμνα για το σχολικό χώρο

Είναι γνωστό σε όλους μας ότι οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων αποτελούν μια τεράστια επένδυση του κράτους από χρήματα του Έλληνα φορολογούμενου. Επιπλέον, ένα καλά οργανωμένο (εξωτερικό) σχολικό περιβάλλον (π.χ. περιποιημένος κήπος, άνετες φωτισμένες και εξαεριζόμενες αίθουσες διδασκαλίας, καθαρός και ασφαλής αύλειος χώρος κ.ά.) κάνει το σχολείο ελκυστικό και ευχάριστο και κατά προέκταση ασκεί μεγάλη επίδραση στο παιδί και συντελεί σημαντικά στην αγωγή του και τη συμπεριφορά του. Για τους παραπάνω και μόνο λόγους ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να φροντίζει για την καλή χρήση των σχολικών κτιρίων, έστω και αν η ευθύνη για τη συντήρηση αυτών ανήκει στους ΟΤΑ. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής οφείλει να διεξάγει σε τακτά χρονικά διαστήματα έλεγχο σε όλους τους σχολικούς χώρους και τα σχολικά κτίρια και να αναφέρει γραπτά οποιεσδήποτε επιδιορθώσεις στην αρμόδια υπηρεσία του Δήμου ή της Κοινότητας. Επίσης, πρέπει να φροντίζει, ώστε σε όλους τους χώρους να υπάρχουν υψηλά επίπεδα καθαριότητας. Για παράδειγμα, οι τουαλέτες, οι αίθουσες διδασκαλίας και άλλοι χώροι πρέπει πάντα να διατηρούνται καθαροί για την υγεία όλου του ανθρωπίνου δυναμικού του σχολείου.

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να αναφέρουμε είναι ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων αντιμετωπίζουν προβλήματα με την παραχώρηση και χρήση του σχολικού χώρου από φορείς (π.χ. σύλλογοι γονέων, ΟΤΑ κ.ά.) της τοπικής κοινωνίας, προκειμένου να εφαρμόσουν διάφορα προγράμματα τις ώρες που δε λειτουργεί το σχολείο. Τα προγράμματα, όμως, που απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας δεν πρέπει να εξετάζονται από την άποψη της παραχώρησης αιθουσών διδασκαλίας αλλά από την άποψη της καταλληλότητας και της προσφοράς του συγκεκριμένου προγράμματος. Δηλαδή, είναι ανάγκη να εξετάζονται από την παιδαγωγική τους πλευρά. Ανεξάρτητα, όμως, αν τα παραπάνω προγράμματα απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας ή άλλες κοινωνικές ομάδες ατόμων, ο διευθυντής σχολικής μονάδας προτού να προβεί σε οποιαδήποτε ενέργεια παραχώρησης του χώρου, πρέπει να λάβει υπόψη του τις παρακάτω εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ:

Στην αριθμ. Δ₄/ 804/16-12-1997 εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ περί «χρήσης σχολικών χώρων» ορίζεται ότι: «...Οι αρμοδιότητες του νομάρχη του άρθρου 31 του ν. 2009/ 92 περιέχονται στο γενικό γραμματέα της περιφέρειας και μέχρι τη δημοσίευση του οργανισμού της περιφέρειας ως ενιαίας οργανικής μονάδας οι αρμοδιότητες αυτές ασκούνται από τον προϊστάμενο ως αναπληρωτή του περιφερειακού διευθυντή, όπως προκύπτει από το άρθρο 7, παρ. 16. του ν. 2307/ 95 σε συνδυασμό με το άρθρο 14 του ν. 2399/ 96.

Για το ίδιο θέμα στην αριθμ. Φ₃/ 158Γ₁/ 210/ 20-2-1998 εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ ορίζονται τα εξής: «Σε συνέχεια της Δ₄/ 804/ 16-12-1997 εγκυκλίου του Υπουργείου Παιδείας διευκρινίζουμε τα ακόλουθα:

- α. Οι σχολικοί χώροι παραχωρούνται για χρήση σε φορείς της τοπικής κοινωνίας για την πραγματοποίηση διάφορων εκδηλώσεων (συνήθως ημερήσιων) στο πνεύμα της παραπάνω εγκυκλίου.
- β. Παραχωρούνται κυρίως στους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, στην Τοπική και Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση για την εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης.

Στην πρώτη περίπτωση ο φορέας που ενδιαφέρεται για την παραχώρηση σχολικών χώρων υποβάλλει σχετική αίτηση στη σχολική επιτροπή με το πρόγραμμα της εκδήλωσης (είδος εκδήλωσης, διάρκεια, υπεύθυνος του προγράμματος).

Η σχολική επιτροπή εισηγείται θετικά ή αρνητικά, αναλόγως στη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας και εφόσον εξασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη της Δημοτικής Επιτροπής Παιδείας υποβάλλονται από το Δ/ ντή του Σχολείου για έγκριση στο Νομάρχη μέσω του αρμόδιου Προϊσταμένου.

Σε ό,τι αφορά τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, την Τοπική Αυτοδιοίκηση και Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση, εφόσον επιθυμούν να εφαρμόσουν πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης με δική τους ευθύνη (οικονομική στήριξη) υποβάλλουν σχετική αίτηση στη Σχολική Επιτροπή με το πρόγραμμα που προτίθενται να εφαρμόσουν (περιεχόμενο, διάρκεια, φάκελος με τους τίτλους σπουδών των διδασκόντων).

Η Σχολική Επιτροπή διαπιστώνει αν πληρούνται οι από το Νόμο προβλεπόμενες προϋποθέσεις και υποβάλλει με εισήγησή της το πρόγραμμα στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο, προκειμένου να γνωμοδοτήσει επάνω στα ακόλουθα σημεία:

- α. Αν το πρόγραμμα εναρμονίζεται με τους βασικούς σκοπούς και τις αρχές του εκπαιδευτικού μας συστήματος.
- β. Αν το πρόγραμμα με τα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνει, παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία που είναι ευθύνη της πολιτείας.
- γ. Αν η ευθύνη για την εφαρμογή του προγράμματος δημιουργικής απασχόλησης ανατίθεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης (αδιόριστο).
- δ. Σε περίπτωση που το πρόγραμμα στελεχώνεται με περισσότερα του ενός άτομα, αν όλα αυτά τα άτομα που προσλήφθηκαν έχουν τα κατάλληλα προσόντα (με βάση τα στοιχεία του φακέλου τους).
- ε. Τα προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης αντλούν το περιεχόμενο τους από: τις Εικαστικές Τέχνες, τη Μουσική, το θεατρικό Παιχνίδι, το χορό, την κίνηση, τις αθλοπαιδιές, τις προβολές, τα επιτραπέζια παιχνίδια, την ενισχυτική διδασκαλία, την προετοιμασία για την επόμενη μέρα στο σχολείο και τις πολιτιστικές εκδηλώσεις. Οποιαδήποτε άλλη δράση πρέπει να έχει την έγκριση του ΥΠΕΠΘ.

Δεν παραχωρούνται χώροι για προγράμματα, τα οποία απευθύνονται επιλεκτικά σε μεμονωμένους μαθητές ή σε ομάδες μαθητών, με κριτήρια οικονομικοκοινωνικά και αποκλείουν άλλους μαθητές που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα.

Ο Διευθυντής του σχολείου υποβάλλει το φάκελο της αίτησης με τις σχετικές εισηγήσεις της Σχολικής Επιτροπής Παιδείας, μέσω του αρμόδιου Προϊσταμένου, στον οικείο Νομάρχη για έγκριση της παραχώρησης του σχολικού χώρου...».

Ας σημειωθεί ότι για να εφαρμοστούν προγράμματα που δεν περιλαμβάνονται στην παραπάνω εγκύκλιο, πρέπει να ζητείται η έγκριση του ΥΠΕΠΘ όχι μόνο για να εξετάζεται η σκοπιμότητά τους, αλλά για να υπάρχει μια καταγραφή των δράσεων στο σχολικό χώρο (Κώτσης 2000: 346-349). Αυτονόητο είναι ότι η εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος δεν πρέπει να σχετίζεται με την προώθηση της επιχειρηματικής δραστηριότητας οποιουδήποτε φορέα.

Θέματα σχολικής περιουσίας και στέγης

Νομικό πλαίσιο

Η ισχύουσα νομοθεσία για τη σχολική περιουσία (ν. 1894/ 1990 (ΦΕΚ 110, τ. Α΄) άρθρο 5, παρ. 1 έως 7) έχει ως εξής:

2. Η κυριότητα κάθε νεοπαραλαμβανόμενου σχολικού κτιρίου με το οικόπεδό του μεταβιβάζεται στον αντίστοιχο οργανισμό τοπικής αυτοδιοίκησης από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων ή την αντίστοιχη νομαρχία, όπου ανήκαν, αντίστοιχα, το κτίριο και το οικόπεδό του κατά το στάδιο της κατασκευής του, με απόφαση του διοικητικού συμβουλίου του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων ή του αντίστοιχου νομάρχη, η οποία μεταγράφεται ατελώς στα βιβλία μεταγραφών του κατά τόπον αρμόδιου υποθηκοφυλακείου.

3. Ο οργανισμός τοπικής αυτοδιοίκησης στον οποίο περιέρχεται η κυριότητα της σχολικής περιουσίας κατά την παρ. 1 του παρόντος άρθρου καθίσταται καθολικός διάδοχος των καταργημένων σχολικών ταμείων του Ν. 5019/ 1931 και των εφοριών σχολείων και στο όνομά του συνεχίζονται οι συναφείς εκκρεμείς δίκες.

4. Η σχολική περιουσία και οι πρόσοδοι της προορίζονται αποκλειστικά για τη λειτουργία σχολικών μονάδων του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι πρόσοδοι χρησιμοποιούνται και για την εξυπηρέτηση της σχολικής περιουσίας. *Η κινητή σχολική περιουσία μπορεί να ανακατανέμεται από τον αντίστοιχο οργανισμό τοπικής αυτοδιοίκησης στις σχολικές μονάδες της περιοχής του.*

Αν παύσει η λειτουργία σχολικών μονάδων, ο αντίστοιχος οργανισμός τοπικής αυτοδιοίκησης, με απόφαση του συμβουλίου του, καθορίζει τον τρόπο χρήσης των διδακτηρίων και εκμετάλλευσης της σχολικής περιουσίας, τα ενδεχόμενα έσοδα της οποίας διατίθενται για την επισκευή και συντήρηση του διδακτηρίου, την εκτέλεση των όρων διαθηκών και κληροδοσιών, τη χρηματοδότηση της λειτουργίας και των μικροεπισκευών και τη συντήρηση διδακτηρίων άλλων σχολικών μονάδων του ίδιου οργανισμού τοπικής αυτοδιοίκησης ή και για τη χρηματοδότηση πολιτιστικών εκδηλώσεων. Η χρήση των διδακτηρίων αυτών και η εκμετάλλευση της περιουσίας τους κατά τον πιο πάνω τρόπο δεν πρέπει να αποκλείει την τυχόν επαναλειτουργία τους. Τα

σχολικά κτίρια χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση κάθε είδους εξετάσεων με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

5. Οι διατάξεις του παρόντος άρθρου δε θίγουν το περιεχόμενο και τους όρους διαθηκών, κωδίκων ή δωρεών που αφορούν κτίρια σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

6. Ως δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούνται όσα ορίζονται ως τέτοια από την αντίστοιχη νομοθεσία, όπως ισχύει κάθε φορά.

7. Η περιουσία των «Ταμείων Ανέγερσης Διδασκηρίων» (Τ.Α.Δ.), που καταργήθηκαν με τις διατάξεις του άρθρου 5 του Ν. 513/ 1976, η οποία μεταβιβάστηκε στον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων, μεταβιβάζεται στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, στην περιφέρεια των οποίων βρίσκονται τα αντίστοιχα ακίνητα, με αποφάσεις του διοικητικού συμβουλίου του Οργανισμού αυτού, οι οποίες μεταγράφονται ατελώς στα βιβλία μεταγραφών του αντίστοιχου υποθηκοφυλακείου και χρησιμοποιείται αποκλειστικά για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, καθώς και για την εξυπηρέτηση της ίδιας της περιουσίας...».

Επιπλέον η ισχύουσα νομοθεσία για τη σχολική στέγη (άρθρο 31 του ν. 2009/ 1992, ΦΕΚ 18, τ. Α') έχει ως ακολούθως:

1. Κινητή και ακίνητη περιουσία των εφοριών όλων των δημοσίων σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τα σχολικά κτίρια, για τα οποία έχουν συνταχθεί πρωτόκολλα οριστικής παραλαβής, με τα οικόπεδά τους, μεταβιβάζονται κατά κυριότητα στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, στην περιφέρεια στην οποία βρίσκονται τα αντίστοιχα ακίνητα. Τα αποπερατωμένα κατά τη δημοσίευση του παρόντος δημόσια σχολεία, για τα οποία δεν έχουν συνταχθεί πρωτόκολλα οριστικής παραλαβής, με το οικόπεδό τους μεταβιβάζονται επίσης στους παραπάνω οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης. Για τη συντέλεση της μεταβίβασης της κινητής και ακίνητης περιουσίας καθενός σχολείου με το οικόπεδό του εκδίδεται απόφαση του αντίστοιχου νομάρχη. Οι αποφάσεις, που αφορούν ακίνητα, μεταγράφονται ατελώς στα βιβλία μεταγραφών του χωρικά αρμόδιου υποθηκοφυλακείου. Μεταβιβάσεις που έχουν γίνει ήδη, κατ' εφαρμογή της παρούσας παραγράφου, προ της αντικαταστάσεώς της θεωρούνται ισχυρές. Οι εφορίες σχολείων, που προβλέπονται από το άρθρο 40 του ν. 1566/ 1985, καταργούνται. Οι διατάξεις της παρούσας παραγράφου δεν εφαρμόζονται για τα μειονοτικά σχολεία της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.
2. Στο τέλος του άρθρου 5 του ν. 1894/1990 προστίθενται παράγραφοι 16 και 17, οι οποίες έχουν ως εξής:
 - (16) Όλα τα ακίνητα, τα οποία μεταβιβάζονται στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης κατά τις προηγούμενες παραγράφους του παρόντος άρθρου, βαρύνονται με δουλεία υπέρ του Ελληνικού Δημοσίου, η οποία συνίσταται στη χρησιμοποίησή τους, μόνο για τη στέγαση σχολείων ή μονάδων επαγγελματικής κατάρτισης ή λαϊκής επιμόρφωσης, κατά τα οριζόμενα κάθε φορά με αποφάσεις των οικείων νομαρχιών. Σε περίπτωση που παύσει η λειτουργία τέτοιων σχολείων ή μονάδων στην περιοχή καθενός συγκεκριμένου ακινήτου, η χρήση του ορίζεται κάθε φορά με εισήγηση του οικείου ο.τ.α. και απόφαση του οικείου νομάρχη.
 - (17) Στα ακίνητα, που μεταβιβάζονται στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης κατά τις προηγούμενες παραγράφους του παρόντος άρθρου, μπορεί να ενεργούνται εργασίες επισκευών, συντηρήσεων και κάθε είδους προσθηκών από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.) ή τις οικείες νομαρχίες.
3. Οι διατάξεις περί διοικητικής αποβολής από ακίνητα που ανήκουν στο Δημόσιο, εφαρμόζονται και για τα ακίνητα που ανήκουν στον Ο.Σ.Κ. Τα αντίστοιχα πρωτόκολλα διοικητικής αποβολής εκδίδονται με αποφάσεις του γενικού διευθυντή του Ο.Σ.Κ..
4. Τα οικοδομήσιμα οικόπεδα, που βρίσκονται εντός εγκεκριμένων ρυμοτομικών σχεδίων, θεωρούνται κατάλληλα για την ανέγερση σχολικών κτιρίων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς να απαιτείται χαρακτηρισμός τους προς τούτο. Από τη ρύθμιση αυτή εξαιρούνται τα οικόπεδα, που έχουν χαρακτηριστεί με αποφάσεις ως χώροι για την ανέγερση άλλων ειδικών κτιρίων, πλην σχολικών...».

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι: *πρώτον* «δε θίγεται το καθεστώς των κληροδοτημάτων και δωρεών λαμβανομένης πάντοτε υπόψη της επιθυμίας του διαθέτου» (αριθμ. 1842/ 23-8-94 απόφαση του υπουργείου Εθνικής Παιδείας). Ωστόσο, αν παρουσιαστούν ειδικές περιπτώσεις ανταλλαγής ακινήτων ή αντιπαροχής, θα εξετάζονται καθεμία χωριστά, προκειμένου να διαπιστωθεί η ωφέλεια της πράξεως υπέρ του σχολείου, και *δεύτερον* «...Σχολικά κτίρια που δε χρησιμοποιούνται για στέγαση δημοσίων σχολείων μπορεί να διατεθούν με απόφαση του νομάρχη, ύστερα από πρόταση της οικείας δημοτικής και κοινοτικής επιτροπής παιδείας, για άλλες χρήσεις κοινής ωφέλειας, εφόσον δεν υπάρχει κίνδυνος σοβαρών φθορών και ζημιών και υπό τον όρο της διατήρησης του διδασκηρίου για το σκοπό που προορίζεται.

Με την ίδια διαδικασία μπορεί να διατεθεί διδασκτήριο, σε χρονικά διαστήματα που δε χρησιμοποιείται, για την οργάνωση και πραγματοποίηση εκδηλώσεων κοινού ενδιαφέροντος.

Σε κάθε περίπτωση κατά τη διάρκεια της χρήσης αποκαθίστανται από το χρήστη οι τυχόν φθορές και ζημιές και καταβάλλονται οι επιπλέον δαπάνες φωτισμού, θέρμανσης -και ύδρευσης, ώστε το διδακτήριο να παραδίδεται καθ' όλα έτοιμο για τη λειτουργία του σχολείου...» (άρθρο 4 του ν. 1566/1985).

Επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων

Όπως αναφέραμε πιο πάνω, η κινητή και ακίνητη περιουσία των δημοσίων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταβιβάστηκε κατά κυριότητα στους οικείους ΟΤΑ, στην περιοχή των οποίων εδρεύει κάθε σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, από το 1989 (ημερομηνία έκδοσης της αριθμ. Β4/ 162/ 1989, ΦΕΚ 238, τ. Β') η ευθύνη και η αρμοδιότητα για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων ανήκει στους οικείους ΟΤΑ, στους οποίους μεταβιβάζονται οι σχετικές πιστώσεις. Η έγκριση της διάθεσης της απαιτούμενης πίστωσης για το σκοπό αυτό γίνεται με απόφαση του οικείου ΟΤΑ, ύστερα από εισήγηση της αρμόδιας τεχνικής υπηρεσίας.

Είναι δυνατό έργα επισκευών πολύ μεγάλης κλίμακας να αναλαμβάνονται με απόφαση του οικείου νομάρχη από τις υπηρεσίες της νομαρχίας, εφόσον ο οικείος ΟΤΑ αδυνατεί να τις εκτελέσει.

Με αποφάσεις του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι δυνατή η επιχορήγηση των ελληνικών σχολείων του εξωτερικού για την αντιμετώπιση των δαπανών επισκευής και συντήρησης τους. Οι επιχορηγήσεις αυτές καταβάλλονται σε τοπικό νόμισμα, σε τριμελείς εφορευτικές επιτροπές που αποτελούνται από ημεδαπούς ή ομογενείς που ορίζονται με αποφάσεις του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ή της κατά τόπον Ελληνικής Προξενικής ή Διπλωματικής Αρχής, στις οποίες μετέχει απαραίτητα ως τρίτο μέλος ο δημόσιος ή κοινοτικός εκπαιδευτικός λειτουργός, που ασκεί τα καθήκοντα του διευθυντή ή υποδιευθυντή του σχολείου.

Οι πιστώσεις για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων εγγράφονται στον προϋπολογισμό δημοσίων επενδύσεων του ΥΠΕΠΘ.

Η κατανομή των πιστώσεων του ΥΠΕΠΘ στις νομαρχίες ή τα νομαρχιακά ταμεία γίνεται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η κατανομή στους οικείους ΟΤΑ των πιστώσεων του ΥΠΕΠΘ που κατανεμήθηκαν σε κάθε νομαρχία ή νομαρχιακό ταμείο, καθώς και η κατανομή των πιστώσεων των νομαρχιών ή των νομαρχιακών ταμείων, γίνεται με απόφαση του νομαρχιακού συμβουλίου.

Η περαιτέρω κατανομή στις Σχολικές Επιτροπές των ποσών που καθορίστηκαν για κάθε ΟΤΑ για έργα επισκευών και συντηρήσεων γίνεται έπειτα από εισήγηση της οικείας Δημοτικής ή Κοινοτικής Παιδείας και απόφαση του οικείου ΟΤΑ.

Εξοπλισμός του σχολείου

Προμήθεια και διαφύλαξη των μέσων διδασκαλίας

Τα αντικείμενα του σχολικού εξοπλισμού είναι απαραίτητα βοηθήματα για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Είναι τα επαγγελματικά εργαλεία του δασκάλου. Ένα σχολείο που έχει έλλειψη σε βασικό εξοπλισμό, δε μπορεί λογικά να επιτύχει τους κύριους στόχους του. Για το λόγο αυτό ένα σχολείο για να λειτουργήσει σωστά, χρειάζεται μια ευρεία σειρά από εκπαιδευτικό εξοπλισμό, όπως γραφικά, υλικά και χημικά εργαστηρίου, εξοπλισμό εργαστηρίου, οπτικοακουστικά υλικά και έπιπλα. Επειδή, όμως, στην πράξη δεν υπάρχει μια σταθερή πολιτική για την προμήθεια των μέσων διδασκαλίας κ.λπ. στα σχολεία της χώρας, στις περισσότερες περιπτώσεις η εξασφάλιση του σχολικού εξοπλισμού εξαρτάται από το ενδιαφέρον της σχολικής ηγεσίας και τη δραστηριότητα της σχολικής επιτροπής.

Σε ό,τι αφορά την προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού, ο διευθυντής (μέλος της σχολικής επιτροπής) σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου πριν από την απόφασή τους για την αγορά οποιουδήποτε εξοπλιστικού μέσου πρέπει πάντα να κάνουν μελέτη κόστους/ ωφέλειας. Δηλαδή, δεν αρκεί να συγκρίνουν μόνο την ποιότητα/ τιμή, αλλά να εξετάζουν και τη διάρκεια απόσβεσης και τη δαπάνη συντήρησης. Πιο αναλυτικά, το εκπαιδευτικό υλικό μιας σχολικής μονάδας αποτελείται από διάφορα είδη, όπως είναι: το video, η τηλεόραση, ο Η/ Υ, το φωτοτυπικό μηχάνημα, οι κασέτες διδακτικού περιεχομένου, οι προβολείς διαφανειών, το επιδιασκόπιο κ.ά.. Όλες αυτές οι κατηγορίες εκπαιδευτικού υλικού που ενδεικτικά προαναφέραμε, χρησιμοποιούνται ευρύτατα στις εργασίες του σχολείου και γι' αυτό με την αναφορά τους εδώ επιδιώκεται απλώς η προϊδέαση και ενημέρωση των φοιτητών για την ύπαρξή τους. Με την πραγματική εργασιακή απασχόληση και την απόκτηση εμπειρίας στις συσκευές αυτές θα είναι πιο εύκολη και η αντιμετώπιση προβλημάτων επιλογών μεταξύ της μιας ή της άλλης συσκευής αλλά και επιπλέον η καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Αλλά με ποιο τρόπο μπορούμε να φτάσουμε στην επιλογή του κατάλληλου εξοπλισμού; Για την προμήθεια της α' ή β' κατάλληλης και οικονομικής συσκευής που καλύπτει πλήρως τις διδακτικές μας ανάγκες, η σχολική διεύθυνση πρέπει να θυμάται και να εφαρμόζει την εξής διαδικασία: *Κατ' αρχάς* ο διευθυντής πρέπει να αναλύει συστηματικά, σε συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς, τις υπηρεσιακές ανάγκες του σχολείου σε εκπαιδευτικό υλικό.

Δεύτερον, με βάση τις συγκεκριμένες απαιτήσεις του σχολείου, ο διευθυντής η εξουσιοδοτούμενος εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια έρευνα στην αγορά, προκειμένου να πληροφορηθεί τα γνωρίσματα του συγκεκριμένου μέσου διδασκαλίας.

Τέλος, σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων ο διευθυντής ή ο εξουσιοδοτημένος εκπαιδευτικός ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των συσκευών που θέλουν ν' αγοράσουν, καταλήγουν σε μια τελική επιλογή και στη συνέχεια η σχετική απόφαση του συλλόγου διδασκόντων τίθεται υπόψη της σχολικής επιτροπής, για να λάβει την οριστική απόφαση.

Ένα άλλο στοιχείο, που πρέπει να αναφέρουμε για την προμήθεια του σχολικού εξοπλισμού, είναι ότι πριν από τη χρήση οποιουδήποτε μέσου διδασκαλίας ο διευθυντής/ -ρια πρέπει να φροντίζει για την έγκαιρη και σωστή επιμόρφωση των διδασκόντων τόσο για την καλή χρήση όσο και για την ασφαλή διαφύλαξη των μέσων διδασκαλίας του σχολείου. Η επισήμανση αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, αν λάβουμε υπόψη τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (Κανάκης και Βάμβουκας 1996), σύμφωνα με τα οποία «... ο εξοπλισμός των σχολείων σε οπτικοακουστικά μέσα εμφανίζει μεγάλες ελλείψεις... Κι όμως τα οπτικοακουστικά αυτά μέσα που δεν απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες για το χειρισμό τους, οι εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποιούν σε πολύ μικρά ποσοστά ... Η εντονότερη χρήση παραδοσιακών εποπτικών μέσων από εκπαιδευτικούς με 21 - 35 χρόνια υπηρεσία κατανοείται εύκολα, καθώς στις σχολές της βασικής τους εκπαίδευσης διδάχθηκαν περισσότερο την αξία των «εποπτικών μέσων», λιγότερο τους τρόπους αξιοποίησης των σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων και καθόλου των Η/ Υ».

Εκποίηση και καταστροφή υλικών του σχολείου

Η σχολική επιτροπή, για την οποία μιλήσαμε λεπτομερειακά σε προηγούμενη ενότητα, είναι υπεύθυνη τόσο για την εκποίηση όσο και για την καταστροφή υλικών, που για τον α' ή β' λόγο δεν εξυπηρετούν ανάγκες του σχολείου. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι το παραπάνω συλλογικό όργανο μπορεί να εκτιμήσει ότι είναι δυνατό να εκποιηθούν υλικά, τα οποία χρησιμοποιούνται από το σχολείο, είτε γιατί δεν εξυπηρετούν καμιά ανάγκη, είτε γιατί έχουν υποστεί καταστροφές που δεν επιτρέπουν τη χρήση τους. Επειδή, όμως, η σχολική επιτροπή είναι νπδδ, η εκποίηση, σύμφωνα με το άρθρο 13 του ν. 1041/ 80, γίνεται μόνο από τον ΟΔΔΥ, στον οποίο μπορεί να απευθυνθεί η επιτροπή.

Επίσης, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της, η ΣΕ μπορεί να αποφασίσει για την καταστροφή υλικών, τα οποία έχουν υποστεί φθορές ή έχουν καταστραφεί και δεν είναι δυνατό ούτε να χρησιμοποιηθούν ούτε να εκποιηθούν. Στην περίπτωση αυτή προτείνουμε η καταστροφή των υλικών να αποφασιστεί από τη σχολική επιτροπή, η οποία θα ορίσει και τα μέλη της επιτροπής που θα καταγράψει τα άχρηστα υλικά και θα κάνει την καταστροφή, συντάσσοντας σχετικό πρωτόκολλο. Το πρωτόκολλο καταστροφής προτείνουμε να καταχωρείται στο Βιβλίο Πράξεων της σχολικής επιτροπής (χωρίς αύξοντα αριθμό, αφού δεν πρόκειται για δική της πράξη), ώστε να

ανευρίσκεται εύκολα. Το πρακτικό αυτό θα είναι και το μοναδικό στοιχείο διαγραφής των υλικών από το σχετικό βιβλίο (Κώτσης 1996: 550).

8.1.4 Ενδοσχολικές σχέσεις - κλίμα

Έννοια του σχολικού κλίματος

Από την καθημερινή εμπειρία επιβεβαιώνεται ότι συχνά ένας κοινωνικός οργανισμός παρουσιάζει μια γενική ατμόσφαιρα, που καθορίζει τις αντιδράσεις των μελών του προς αυτόν ως σύνολο. Πραγματικά, όσοι έχουν εργαστεί σε διαφορετικούς οργανισμούς, δημόσιους ή ιδιωτικούς, εύκολα έχουν διαπιστώσει ότι σε καθέναν από αυτούς επικρατεί διαφορετική ατμόσφαιρα ή διαφορετικό κλίμα εργασίας, το οποίο μπορεί να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή καταθλιπτικό και απωθητικό. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο A. Halpin (1966: 31), σε κάποιο εκπαιδευτήριο μπορεί να δει κανείς τους δασκάλους και το διευθυντή να εργάζονται αρμονικά και με ευχαρίστηση μεταδίδοντας τη διάθεση αυτή στους μαθητές. Σε ένα άλλο, όμως, εκπαιδευτήριο μπορεί να δει κανείς κλίμα δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών που επηρεάζει αρνητικά τη διάθεση των μαθητών, ενώ σε ένα τρίτο εκπαιδευτήριο πιθανό να επικρατεί μια ψεύτικη "τελετουργία". Με βάση την παρατήρηση αυτή θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι το κλίμα δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν είναι καθ' όλα τα άλλα όμοιες. Όπως έχει λεχθεί από τους Hoy και Miskel (1987: 226), το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως "η προσωπικότητα του σχολείου", δηλαδή η προσωπικότητα στο άτομο είναι ό,τι το κλίμα στην οργάνωση.

Κατά μια άποψη (Ζαβλανός, 1999: 314) το κλίμα ενός συγκεκριμένου σχολείου διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι δάσκαλοι, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι αναγκαστικά αυτό που είναι στην πραγματικότητα. Προφανώς, οι αντιληπτικές αυτές όψεις των μελών της σχολικής κοινότητας προκύπτουν από τα ερεθίσματα, τα οποία προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Έτσι, για παράδειγμα, αν οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας νομίζουν ότι το κλίμα είναι αυταρχικό, επόμενο είναι τα άτομα αυτά να ενεργούν ανάλογα με τη διαμορφούμενη εντύπωση, ανεξάρτητα αν ο διευθυντής της μονάδας αυτής κατέβαλλε κάθε προσπάθεια για τη δημιουργία ενός ευχάριστου και δημιουργικού κλίματος εργασίας.

Στο κλίμα του οργανισμού η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει πολλές ονομασίες, όπως *ατμόσφαιρα*, *κουλτούρα*, *ήθος* κ.ά., οι οποίες μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι διαφορετικοί ερευνητές έχουν δώσει διαφορετικές ερμηνείες για την έννοια του κλίματος ενός οργανισμού. Σε ό,τι αφορά το "κλίμα" των σχολικών μονάδων μερικοί συγγραφείς ορίζουν αυτό ως "την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων" (Sergiovanni and Starratt, 1998: 177). Κατά μια άλλη άποψη, το σχολικό κλίμα "αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα μέσα στην τάξη" (Oliva, 1993: 227). Υπάρχουν πάλι συγγραφείς που θεωρούν το σχολικό κλίμα ως μια διαρκή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί (μαθητές και δάσκαλοι) σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους (Hoy and Miskel, 1996: 141).

Συνοψίζοντας τις παραπάνω σκέψεις, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η αντίληψη των ατόμων (μαθητών, δασκάλων, διευθυντή) που κινούνται μέσα σε μια σχολική μονάδα είναι συνυφασμένη με το κλίμα της μονάδας αυτής. Το κλίμα, δηλαδή, ενός σχολείου είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι τα μέλη του και όχι απαραίτητα αυτό που πράγματι είναι. Ή, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από τους H. Beare, B. Candwell and R. Millikan (1989: 172), το σχολικό κλίμα "καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει άορατα συμβολικά στοιχεία". Πρόκειται για ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών (όπως ο τύπος και το μέγεθος του σχολείου κ.ά.), αξιών, ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών όλων όσων εμπλέκονται, που διαφοροποιεί ένα σχολείο από κάποιο άλλο.

Η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου είναι και το ευνοϊκό κλίμα. Μπορούμε, επομένως, να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο κλίμα εργασίας και στην αποδοτικότητα του σχολείου. Πραγματικά, η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, όπως και κάθε οργανισμού, διευκολύνεται όταν υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, καλή επικοινωνία των διδασκόντων με τους μαθητές τους, και φυσικά ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποκτούν βαρύνουσα σημασία και επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου.

Αντίθετα, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα αποπνέει αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και, κατά συνέπεια, ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Από τη συνοπτική αυτή ανάλυση γίνεται σαφές ότι η πραγματική και δυναμική ισχύ του κλίματος δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών. Έτσι, σε όσα σχολεία επικρατεί ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή πνεύμα συναδελφικότητας μεταξύ του προσωπικού και καλή συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και υπάρχει αποσαφηνισμένο πρόγραμμα δράσης λειτουργούν αποτελεσματικά (Μυλωνά, 2005).

Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Όπως αναφέραμε πιο πάνω, το κλίμα είναι η προσωπικότητα της σχολικής οργάνωσης, η οποία κι αυτή διαπλάθεται, επηρεάζεται από τη δομή και όλα τα (υπο)συστήματα της οργάνωσης. Τα (υπο)συστήματα ή οι παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα του σχολείου, όπως και κάθε οργανισμού, είναι σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία οι εξής:

Η δομή. Υποστηρίζεται ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που ανατίθεται από έναν οργανισμό σε κάθε άτομο ξεχωριστά, τόσο πιο αυστηρό και απειλητικό γίνεται το κλίμα εργασίας. Απεναντίας, όταν στον εργαζόμενο παρέχεται ατομική αυτονομία και ελευθερία βούλησης, δηλαδή δεν υπάρχουν αυστηρές προδιαγραφές για τον εκπαιδευτικό, και η διοίκηση επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες του, τότε το εργασιακό περιβάλλον είναι πιο ευνοϊκό για τον εργαζόμενο (Payne and Pheyse, 1972).

Το μέγεθος. Για τον C. Handy (1981) το μέγεθος του οργανισμού, άρα και της σχολικής μονάδας, αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα αυτού. Επιπλέον, σχετική μελέτη για το σχολικό κλίμα έδειξε ότι στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία (George and Bishop, 1972).

Το εξωτερικό περιβάλλον. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο 2ο Κεφάλαιο, το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, τεχνολογικό κ.ά.) επιδρά κατά δυναμικό τρόπο στη δομή και το κλίμα του σχολείου.

Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων. Ως γνωστό το σχολείο αποτελείται από άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το γένος, η ηλικία, η μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, οι φιλοδοξίες κ.ά.. Συνεπώς, οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν πάνω στο κλίμα που επικρατεί. Δηλαδή, οι ψυχικές επιθυμίες των εκπαιδευτικών και οι επιδιώξεις διαμορφώνουν και το σχολικό κλίμα. Έτσι, κάθε διάσταση μεταξύ των διαθέσεων των δασκάλων/καθηγητών και του κλίματος σημαίνει μη ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού και πτώση του ηθικού του.

Εν κατακλείδι, το κλίμα του σχολείου επηρεάζεται τόσο από την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής και τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας όσο και από τις ανάγκες, τους στόχους και τις επιδιώξεις του διδακτικού προσωπικού.

Κατηγορίες του σχολικού κλίματος

Από τη σχετική βιβλιογραφία γίνεται φανερό ότι οι ερευνητές μελετούν και περιγράφουν το σχολικό κλίμα με διάφορους τρόπους, με συνέπεια να υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ τους ως προς τις διαστάσεις που καθορίζουν το κλίμα μιας σχολικής μονάδας (Ζαβλανός, 1990, 1999, Μιχόπουλος, 1998). Για παράδειγμα, στη γνωστή έρευνα των Halpin and Croft (1963) σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη μέτρηση του κλίματος εργασίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιχειρήθηκε, μέσω ενός ερωτηματολογίου, η εξακρίβωση των διαστάσεων εκείνων που "αναφέρονται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διδασκόντων αλλά και μεταξύ αυτών και του διευθυντή του σχολείου" (Πρβλ. Μιχόπουλος, 1998: 170, τόμ. Ι). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι Halpin and Croft διακρίνουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος (Πρβλ. Μιχόπουλος, 1998: 171-173, τόμ. Ι), που είναι οι εξής:

Το ανοικτό κλίμα. Η μορφή αυτή κλίματος διακρίνεται για τις στενές συνεργατικές σχέσεις μεταξύ του διευθυντή σχολείου και του διδακτικού προσωπικού. Κατά την άσκηση της εξουσίας υπάρχει ειλικρινής συνεργασία μεταξύ διοικούντος και διοικούμενων και η εργασιακή συμπεριφορά διαμορφώνεται ελεύθερα ως μια μορφή αυθεντικότητας.

Το αυτόνομο κλίμα. Ως αυτόνομο κλίμα χαρακτηρίζεται εκείνο στο οποίο ο διευθυντής σχολείου ασκεί μικρό έλεγχο στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η διατήρηση του υψηλού ομαδικού πνεύματος απορρέει περισσότερο από την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου και λιγότερο από την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων.

Το ελεγχόμενο κλίμα. Η μορφή αυτή κλίματος διακρίνεται για τον προσανατολισμό του αποκλειστικά στην εκτέλεση του καθήκοντος, ενώ δίνεται σχετικά λίγη προσοχή στη συμπεριφορά που έχει ως στόχο την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου.

Το οικείο κλίμα. Σε ένα σχολείο στο οποίο κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις, τα μέλη του ικανοποιούν τις κοινωνικές τους ανάγκες, αλλά δίνουν λίγο ενδιαφέρον στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους.

Το πατερναλιστικό κλίμα. Ως πατερναλιστικό κλίμα χαρακτηρίζεται εκείνο, στο οποίο ο διευθυντής σχολείου εμφανίζει τις σχολικές δραστηριότητες ως αποτέλεσμα της προσωπικής του στάσης. Σ' ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον υπάρχει μικρή ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών σε σχέση με την εκτέλεση του καθήκοντος. Επιπρόσθετα, παρατηρείται έλλειψη του ομαδικού πνεύματος στα μέλη του σχολείου.

Το κλειστό κλίμα είναι ακριβώς το αντίθετο του ανοικτού κλίματος και συνεπώς χαρακτηρίζεται για το χαμηλό βαθμό ομαδικού πνεύματος και τις ψυχρές, τυπικές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν και άλλες μέθοδοι που ερευνούν το σχολικό κλίμα με σημαντικότερη ίσως εκείνη των Hoy and Clover (1986), οι οποίοι ως γνωστόν αναθεώρησαν το ερωτηματολόγιο των Halpin and Croft, προκειμένου να εντοπίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση που υφίσταται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στο διευθυντή σχολείου και τους υφισταμένους του. Βέβαια, υπάρχουν και οι έρευνες των Sergiovanni and Starratt (1998), στις οποίες εντοπίστηκαν και άλλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος που επεκτείνονται από την κατηγορία του ανθρώπινου (όπου επικρατεί η δημοκρατική ατμόσφαιρα στο σχολείο) στην κατηγορία του κηδεμονικού κλίματος, όπου επικρατεί αυστηρός έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών.

Όλα τα παραπάνω υπαγορεύουν μια πλέον προσεκτική αντιμετώπιση του θέματος διαμόρφωσης ευνοϊκού κλίματος εργασίας από τους διευθυντές σχολικών μονάδων, αφού το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ποιότητα των εργασιών και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Menon and Christou, 2002). Για το λόγο αυτό κρίνεται απολύτως αναγκαίο να γίνεται από τους διευθυντές πριν από τον προγραμματισμό και την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου στους εκπαιδευτικούς, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, προσεκτική αποτύπωση του κλίματος που επικρατεί στα σχολεία τους και κατόπιν να προβαίνουν σε συγκεκριμένες προτάσεις για την πραγματοποίηση των προγραμμάτων του σχολείου.

Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Αν οι διευθυντές σχολείων μπορούσαν να είναι βέβαιοι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί-υφιστάμενοί τους θα συμβάλλουν στην εκπλήρωση των στόχων του σχολείου με ζήλο και εμπιστοσύνη, τότε δε θα υπήρχε λόγος να αναπτύξουν την τέχνη της ηγεσίας. Το ηθικό θα ήταν πάντοτε υψηλό και όλοι οι διδάσκοντες θα απέδιδαν στο μέγιστο των ικανοτήτων τους. Ωστόσο, ως αποτέλεσμα είτε της έλλειψης παρακίνησης του διδακτικού προσωπικού είτε της μετριότητας των διευθυντικών στελεχών, δεν είναι σημαντικός ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εργάζονται με συνεχή ζήλο και εμπιστοσύνη.

Υποστηρίζεται ότι κάθε σχολείο, το οποίο λειτουργεί κοντά στο μέγιστο των ικανοτήτων του, διακρίνεται για την αποτελεσματική ηγεσία του (Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης, 2000: 3-15, Fullan, 2003). Δηλαδή, το σχολείο έχει διευθυντή (-τρια) κάποιον (-α) εκπαιδευτικό που είναι επιδέξιος (-α) στην τέχνη της ηγεσίας. Η επιδεξιότητα αυτή φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα της ανάμιξης τριών τουλάχιστο βασικών παραμέτρων:

- της ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι (εκπαιδευτικοί) παρακινούνται από διάφορα στοιχεία σε διάφορες περιπτώσεις και σε διαφορετικές καταστάσεις,
- της ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη να εμπνέει και να πείθει τους υφισταμένους του (εκπαιδευτικούς) και
- της ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη να ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαμορφώνει ένα κλίμα κατάλληλο για την ανταπόκριση στους παρακινητικούς παράγοντες των ατόμων (εκπαιδευτικών).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι το τελευταίο συστατικό της ηγεσίας έχει να κάνει με το ύφος του διευθυντή-ηγέτη και το κλίμα που διαμορφώνει αυτός ως αποτέλεσμα. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει πολλούς επιστήμονες σε έρευνα για την ηγετική συμπεριφορά. Συγγραφείς όπως οι Koontz and O'Donnell (1983: 94) υποστηρίζουν ότι "το αρχικό καθήκον των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την αποτελεσματική απόδοση".

Μεταφέροντας τις παραπάνω σκέψεις στο χώρο της σχολικής διεύθυνσης, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε την άποψη ότι η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας εργασίας στο σχολείο εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος. Δηλαδή, η μεγαλύτερη επιρροή στο κλίμα μιας σχολικής μονάδας φαίνεται να ασκείται από το σύστημα ηγεσίας και ιδίως από την προσωπική συμβολή του (της) διευθυντή (-τριας) στο ρόλο του ηγέτη.

Ως γνωστόν, ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα δεν είναι εύκολη υπόθεση, αφού "ο άνθρωπος είναι ευμετάβλητος" (Σαϊτής, 2005: 46). Επιπρόσθετα, παράγοντες όπως είναι οι διαφορές στην ηλικία, τη μόρφωση, το γένος κ.ά. δημιουργούν πολλές φορές δυσχέρειες στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας του οργανισμού. Η ύπαρξη ορατών δυσχερειών σημαίνει ότι ο διευθυντής σχολείου, όπως και σε κάθε οργανισμό, πρέπει να είναι προσεκτικός στις ενέργειές του και να καταβάλλει συνεχή προσπάθεια για τη διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο που ηγείται. Η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος είναι ανάγκη επιτακτική, αφού (α) ο εκπαιδευτικός, όπως και κάθε εργαζόμενος, περνάει το μεγαλύτερο και καλύτερο μέρος της ζωής του στο χώρο της εργασίας, και (β) όπως προαναφέραμε, το ανοιχτό σχολικό κλίμα αυξάνει τις πιθανότητες για την επίτευξη περισσότερων στόχων του σχολείου.

Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του (της) διευθυντή (-τριας) σε τρεις τουλάχιστον βασικούς άξονες: της επικοινωνίας και συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό, της επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου και της επικοινωνίας-συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.

Η πρώτη διευθυντική ενέργεια έχει να κάνει με τη συνεργασία του διευθυντή με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Η συνεργασία αυτή πρέπει να είναι βασική επιδίωξή του, αφού η λειτουργική και επικοινωνιακή συνεργασία συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Hampton et al, 1987: 334-345). Ο επικεφαλής του σχολείου, όμως, οφείλει να γνωρίζει ότι η δημιουργία ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, μέσα στο οποίο θα

προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών, δεν είναι ένα τυχαίο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, δεν υπάρχει περίπτωση να καταφέρει τίποτα ο διευθυντής του σχολείου, αν δίνει τις εντολές και τις οδηγίες στους εκπαιδευτικούς μέσα από το γραφείο του. Αντίθετα, ως ηγέτης πρέπει να λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση. Με τη συμπεριφορά του οφείλει να μεταδίδει μια δυναμική αφοσίωση στην αποστολή του σχολείου, στην οποία παρουσιάζεται το όραμα. Για να υιοθετήσουν όμως τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας τη στάση και τη συμπεριφορά του διευθυντή τους, χρειάζεται να έχουν συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων για τη διαμόρφωση κοινού οράματος. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ένας συνεργάσιμος διευθυντής ακολουθεί το δημοκρατικό τρόπο άσκησης της εξουσίας.

Περαιτέρω, ο δάσκαλος/ καθηγητής-διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του, τη γνώμη και τη στάση τους για το έργο που επιτελείται στο σχολείο και να τους παροτρύνει να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες. Παράλληλα, δεν πρέπει να αγνοεί κάποιο παράπονο συναδέλφου του, όσο ασήμαντο και αν είναι, αφού σε πολλές περιπτώσεις τα μικρά παράπονα με την πάροδο του χρόνου μεγαλώνουν και καταλήγουν σε δυσάρεστες καταστάσεις. Για το λόγο αυτό πρέπει να ενθαρρύνει όσους εκπαιδευτικούς έχουν παράπονα να μιλήσουν ανοικτά για το θέμα τους, γιατί μερικές φορές η συζήτηση μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη προβλημάτων.

Επίσης, οι διευθυντές σχολικών μονάδων οφείλουν να γνωρίζουν την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους, προκειμένου να τους αναθέσουν εξωδιδακτικό έργο και να είναι αντικειμενικοί στη συμπεριφορά απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Κρίνεται σκόπιμο εδώ να τονιστεί ότι κατά τον καταμερισμό του εξωδιδακτικού έργου οι διευθυντές είναι απαραίτητο: (α) να λαμβάνουν υπόψη βασικές αρχές της διοίκησης, για τις οποίες έχει γίνει ιδιαίτερη μνεία στο πρώτο κεφάλαιο και (β) να ακολουθούν, σύμφωνα με αυτά που αναφέρουμε λεπτομερειακά σε άλλη εργασία μας (Σαΐτης, 2005), διαδικασία συμμετοχικής διοίκησης.

Επιπλέον, ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει ότι οι άνθρωποι με την εργασία τους επιδιώκουν, εκτός των άλλων, και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών τους αναγκών. Η ανάγκη της αναγνώρισης, της προσφοράς προς το κοινωνικό σύνολο, της δημιουργικότητας κ.ά., αποτελούν μερικές από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες κάθε εργαζόμενου ατόμου και ιδιαίτερα κάθε ατόμου στο χώρο της εκπαίδευσης. Αν δεχτούμε ότι η αποδοτικότητα κάθε εκπαιδευτικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το βαθμό ικανοποίησης αυτών των αναγκών, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να καταβάλλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια, για να επικρατεί στο σχολείο του το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα. Κατά μια άποψη (Ζάχαρης, 1985) αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όταν ο διευθυντής σχολείου:

- σέβεται την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, αφού όλοι έχουμε την απαίτηση οι άλλοι να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη δική μας προσωπικότητα,
- μελετάει τους διάφορους τύπους διοίκησης, αφού δεν υπάρχει απόλυτα ενιαίος τρόπος χειρισμού όλων των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας,
- αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματα κάθε εκπαιδευτικού ως δικά του προβλήματα,
- φέρεται με απόλυτη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα προς όλους τους υφισταμένους του και
- μεριμνά για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Ακόμη, ένας (μία) διευθυντής (-ρια) πρέπει να βρίσκεται στην "πρώτη γραμμή" βοηθώντας τους συναδέλφους του (της) να γίνουν καλύτεροι στην εκτέλεση του έργου τους και εμπνεόντάς τους να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις. Με άλλα λόγια, ο (η) διευθυντής (-ρια) πρέπει να είναι σε θέση να ενθαρρύνει τους διδάσκοντες να δοκιμάσουν νέες ιδέες και να μάθουν δεξιότητες. Βέβαια, για να γίνει το ζητούμενο, πρέπει πρώτα οι διευθυντές (-ριες) να βελτιώσουν τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες (Click, 2005: 27).

Στο τέλος, αλλά όχι ως λιγότερο σημαντικό, αναφέρουμε τον τρόπο άσκησης ελέγχου από το διευθυντή σχολείου στο διδακτικό προσωπικό. Ως γνωστόν, το καθήκον αυτό απορρέει από την ιδιότητα του διευθυντή ως προϊστάμενου κάθε υπαλλήλου μέσα στο σχολείο. Επειδή η λειτουργία του ελέγχου "προκαλεί σε αρκετές περιπτώσεις τις αρνητικές αντιδράσεις αυτών που πρόκειται να ελεγχθούν" (Σαΐτης, 2005: 271), ο διευθυντής πρέπει να παρακολουθεί με συστηματικό και παιδαγωγικό τρόπο τη συνολική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Αν δηλαδή οι τελευταίοι είναι συνεπείς στις σχολικές τους υποχρεώσεις, αν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθητών, των γονέων και γενικά αν τηρούν τη σχολική νομοθεσία. Εν σύνοψη, ο κατάλληλος χειρισμός του

διδακτικού προσωπικού και κατ' επέκταση η εξασφάλιση της αγαστής συνεργασίας στο χώρο του σχολείου είναι ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα του διευθυντή, αφού η συνεργασία συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Το δεύτερο συστατικό έχει να κάνει με την επικοινωνία του διευθυντή σχολείου με τους μαθητές. Από τη στιγμή που οι μαθητές είναι το "προϊόν" μιας σχολικής μονάδας, επόμενο είναι να συγκεντρώνεται σε αυτούς το ενδιαφέρον όλων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανήκουν στη μονάδα αυτή. Άλλωστε, η μέριμνα του διδακτικού προσωπικού για τους μαθητές τους δικαιώνει την ίδια την ύπαρξη της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας έχει τη βασική ευθύνη για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων της εκπαίδευσης, πάντα βέβαια σε συνεργασία με το σύνολο του διδακτικού προσωπικού. Το ειλικρινές ενδιαφέρον, οι παιδαγωγικές γνώσεις, η κατανόηση του παιδικού ψυχισμού, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, η ικανότητα ελιγμών, η προσπάθεια επικοινωνίας, η δίκαιη αντιμετώπιση και άλλα στοιχεία, πέρα από αυτά, χρειάζεται να υποβοηθούν το διευθυντή στο έργο του. Πιο αναλυτικά, ο διευθυντής σχολείου πρέπει, όσο αυτό είναι εφικτό:

- Να εκδηλώνει έμπρακτα και ουσιαστικά την αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές του, αφού η καλή σχολική ατμόσφαιρα παίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Το ενδιαφέρον για τα όποια προβλήματα του μαθητή, η επισήμανση των προβλημάτων αυτών και η υποβοήθησή του για την κατάλληλη αντιμετώπισή τους κ.ά. (Ζάχαρης, 1985: 500) αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα έμπρακτου ενδιαφέροντος για το μαθητή.
- Να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή, αφού ο τελευταίος αισθάνεται ότι αποτελεί ένα ιδιαίτερο πρόσωπο και, επομένως, θέλει να τον σέβονται οι άλλοι, κυρίως οι δάσκαλοι/καθηγητές του που διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη γενική εξέλιξή του. Έτσι, από την πλευρά του διευθυντή είναι απαραίτητο να αναγνωρίζει και να σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών του. Ειδικότερα, η ενθάρρυνση του μαθητή σε κάθε δυσκολία, η αναγνώριση των πραγματικών ικανοτήτων του, η κατανόηση και η υποβοήθησή του στην εξάλειψη των αδυναμιών του κ.ά. είναι ενέργειες που καταδεικνύουν το σεβασμό του διευθυντή προς το μαθητή και συντελούν στην ευρύτερη, επιθυμητή ανάπτυξή του (Ζάχαρης, 1985). Βέβαια, δεν είναι αρκετό να σέβονται π.χ. οι δάσκαλοι/καθηγητές την προσωπικότητα του μαθητή. Είναι απαραίτητο να μάθει να σέβεται και ο ίδιος τον εαυτό του. Στην προκειμένη περίπτωση ο διευθυντής σχολείου πρέπει να πείσει το μαθητή ότι, για να σέβονται οι άλλοι την προσωπικότητά του, πρέπει ο ίδιος να προβάλλει στο περιβάλλον του μια άξια σεβασμού προσωπικότητα.
- Να βοηθάει το μαθητή για την ανάπτυξη κοινωνικότητας, αφού μετά το σχολείο ο μαθητής θα ζήσει μέσα σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο. Κατά συνέπεια, τόσο για τη ζωή του μαθητή στο σχολείο όσο και για τη ζωή του αργότερα στην κοινωνία, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της κοινωνικότητάς του. Ο σεβασμός της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων των άλλων και η ευγενική συμπεριφορά απέναντί τους είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα ανάπτυξης της κοινωνικότητας του μαθητή.
- Να μεταδίδει έμπρακτα στο σχολείο το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων, αφού οι δραστηριότητες αυτές στηρίζονται στη συνεργασία και, συνεπώς, συντελούν στην ανάπτυξη καλών ανθρώπινων σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές.
- Τέλος, να αντιμετωπίζει μαζί με το διδακτικό προσωπικό τα όποια προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών υπάρχουν στο σχολείο. Οπωσδήποτε τα προβλήματα αυτά είναι ανάγκη να αντιμετωπιστούν με ιδιαίτερη προσοχή, από παιδαγωγικής και διοικητικής πλευράς, τόσο για την ομαλή εξέλιξη του μαθητή που προξενεί τέτοιες καταστάσεις όσο και για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω επισημάνσεις καθιστούν φανερό ότι η αμφίδρομη επικοινωνία του διευθυντή με τους μαθητές έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο. Όπως σωστά παρατηρούν οι R. Slater και C. Teddie (1992), ο μαθητής αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλει τόσο στη διαμόρφωση του κλίματος μιας σχολικής μονάδας όσο και στην αποτελεσματικότητά της.

Το τρίτο συστατικό έχει να κάνει με την επικοινωνία του διευθυντή σχολείου με τους γονείς των μαθητών. Είναι γενικά παραδεκτό ότι η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί ένα ακόμη βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου, αφού η αρμονική συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών κοινωνικών φορέων συντελεί στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου και στην πραγματοποίηση περισσότερων αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των

μαθητών (Σαϊτής, 1994: 84-86). Αναμφίβολα, η συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και η ενημέρωσή τους για τη γενική λειτουργία του σχολείου είναι ένα επιπρόσθετο μέλημα του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η προώθηση των διαφόρων δραστηριοτήτων του σχολείου, όπως:

- Η κατά τακτά χρονικά διαστήματα πρόσκληση των γονέων των μαθητών στο σχολείο, ώστε να συζητούνται: (α) τα γενικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα και να μεθοδεύονται συντονισμένοι τρόποι αντιμετώπισής τους και (β) τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζει κάθε μαθητής ξεχωριστά ή όλη η σχολική επίδοση και διαγωγή του κ.λπ.,
- Η οργάνωση γενικών συγκεντρώσεων των γονέων για την ανάπτυξη σε αυτούς θεμάτων που έχουν σχέση με την αγωγή των παιδιών τους και
- Η πρόσκληση των γονέων σε εορταστικές κ.λπ. εκδηλώσεις του σχολείου, είναι ένας ακόμη τρόπος που συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη αγαστής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και στην πραγμάτωση των στόχων που θέτουν από κοινού το σχολείο και η οικογένεια.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω σκέψεις, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η συμπεριφορά του διευθυντή σχολείου, δηλαδή ο τρόπος επικοινωνίας αυτού με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς, είναι ο βασικότερος παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση ενός θετικού ή ενός αρνητικού για τη σχολική μάθηση κλίματος.

Περίληψη

Το σύστημα διοίκησης που καθιερώνει ο διευθυντής του σχολείου είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες, οι οποίοι σηματοδοτούν το είδος του ψυχολογικού κλίματος και κατά προέκταση καθορίζουν το βαθμό αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, τρεις φαίνεται να είναι οι παράμετροι των δραστηριοτήτων του διευθυντή εκπαιδευτηρίου:

- η αγαστή συνεργασία του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό,
- η ανοικτή επικοινωνία του διευθυντή με τους μαθητές του σχολείου και
- η επικοινωνία-συνεργασία του διευθυντή με τους γονείς των μαθητών.

Για να συμβούν οι παραπάνω δραστηριότητες, πρέπει οι διευθυντές σχολικών μονάδων να επιδεικνύουν προσαρμοστικότητα, σταθερή αποδοτικότητα και ικανότητα παροχής συναισθηματικής υποστήριξης στα μέλη της σχολικής μονάδας.

Ανακεφαλαιωτικά, η διεύθυνση του σχολείου είναι μια λειτουργία σύνθετη όχι μόνο σε επίπεδο δεοντολογικό αλλά και στην καθημερινή άσκησή της. Η αποτελεσματική λειτουργία της προϋποθέτει ότι τα άτομα που αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα.

8.2. Οργάνωση και διαχείριση εκπαιδευτικών διαδικασιών

8.2.1. Διδακτική λειτουργία

Έννοια και περιεχόμενο

Η διδασκαλία είναι ένα φαινόμενο καθολικό που απαντάται σε όλες τις κοινωνίες και εποχές. Διακρίνεται στη φυσική – αβίαστη διδασκαλία, τη διδασκαλία δηλ. που πραγματοποιείται από οποιονδήποτε και οπουδήποτε στην καθημερινή ζωή και τη σχολική–συστηματική, η οποία χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα και μεθοδικότητα και πραγματοποιείται στις σχολικές μονάδες. (Τριλιανός, 2004, Χαραλαμπόπουλος, 1994, Φλουρής, 1984). Από τις παραπάνω δύο μορφές διδασκαλίας το ενδιαφέρον μας στην εργασία αυτή στρέφεται στη δεύτερη, στην οργανωμένη δηλαδή και συστηματική σχολική διδασκαλία και την διδακτική λειτουργία που λαμβάνει χώρα σε αυτήν.

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί στη σχετική βιβλιογραφία για τη συστηματική – σχολική διδασκαλία που αρκετές φορές φαίνεται να προκαλούν σύγχυση. Η σύγχυση αυτή οφείλεται μάλλον στο ότι δεν γίνεται σαφής διαχωρισμός μεταξύ των περιγραφικών ορισμών της έννοιας διδασκαλία οι οποίοι περιλαμβάνουν μονάχα τα απολύτως βασικά της στοιχεία (π.χ. εκπαιδευτικός, μαθητής, διδακτικό αντικείμενο κ.ά) και των ψυχοπαιδαγωγικών ορισμών που χρησιμοποιούν φιλοσοφικούς, κοινωνιολογικούς, ηθικούς και ψυχολογικούς όρους (Ματσαγγούρας, 2005: 136-137).

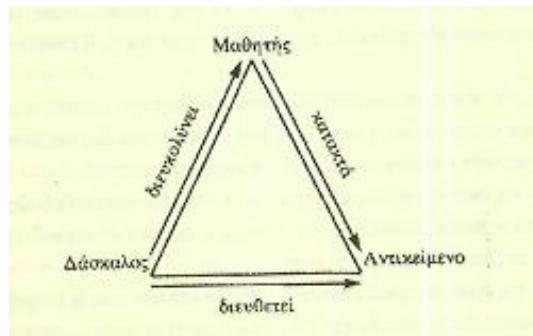
Πέρα από τις όποιες διαφωνίες για τον ορισμό της διδακτικής λειτουργίας στο σχολείο, αυτό που φαίνεται να είναι αποδεκτό από τους μελετητές είναι πως η διδασκαλία συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της επιστήμης, της τέχνης και της τεχνικής. Ως επιστήμη, η σχολική διδασκαλία θεωρείται σαν το σύνολο των εξωτερικών από τον μαθητή παραγόντων που υφίστανται για να τον βοηθήσουν στη διαδικασία μάθησης. Ως τέχνη, η σχολική διδασκαλία εμπεριέχει στοιχεία προσωπικής σύλληψης και δημιουργίας του εκπαιδευτικού. Ως τεχνική τέλος, η διδασκαλία περιλαμβάνει τα μεθοδολογικά εκείνα σχήματα και στρατηγικές που έχουν σχεδιασθεί για να βοηθήσουν τον μαθητή και το περιβάλλον του στη διαδικασία μάθησης. (Ματσαγγούρας, 2005, Τριλιανός, 2004, Χαραλαμπόπουλος, 1987, Gagne, 1979).

Η διδακτική λειτουργία εξελίχθηκε σταδιακά από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες μορφές με κύριο χαρακτηριστικό της εξέλιξης αυτής την μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το δάσκαλο (δασκαλοκεντρική θεώρηση) στον μαθητή (μαθητοκεντρική θεώρηση). Ιδιαίτερα με το κίνημα της Νέας Αγωγής στις αρχές του 20^{ου} αι., ο μαθητής απέκτησε σταδιακά ιδιαίτερα σημαντική θέση στη διδακτική λειτουργία περιορίζοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος στο νέο του ρόλο κατά μαθησιακή διαδικασία έγινε ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και τον μαθητή. Με το νέο του ρόλο βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού έγινε η μετάδοση ουσιαστικών γνώσεων που να συνδέονται και να συσχετίζονται με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητή του ώστε να οι τελευταίοι να μπορούν να τις κατανοούν και να τις επεξεργάζονται με τον καταλληλότερο τρόπο, με τελικό σκοπό τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. (Κουτρούμπα, 2004)

Αυτό είχε σαν συνέπεια πρακτικές όπως η απομνημόνευση, η παθητική ακρόαση κ.ά. να αντικατασταθούν από άλλες, που ενίσχυαν την μαθητική αυτενέργεια. Επιπλέον εμφανίστηκαν και νέα είδη διδασκαλίας όπως η ομαδοσυνεργατική και η κριτική διδασκαλία οι οποίες και σταδιακά αντικατέστησαν την δογματική διδασκαλία της γνωσιοκεντρικής και δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2005: 141, 145-146).

Παράγοντες της Διδασκαλίας

Ως βασικοί παράγοντες για την υλοποίηση της διδασκαλίας αναφέρονται ο μαθητής, η διδακτέα ύλη (μορφωτικό αγαθό) και ο εκπαιδευτικός.



(Πηγή : Τριλιανός, 2004:93)

Η διδακτική διαδικασία αρχίζει να υφίσταται από την στιγμή που ο μαθητής προσπαθεί να κατακτήσει το μορφωτικό αγαθό. Στη διαδικασία αυτή υπάρχουν πολλές δυσκολίες στην αντιμετώπιση των οποίων καθοριστικής σημασίας είναι το τρίτο σημείο του διδακτικού τριγώνου, δηλ. ο εκπαιδευτικός. Επιπρόσθετα των τριών παραπάνω παραγόντων της διδακτικής διαδικασίας (μαθητής, διδακτέα ύλη, εκπαιδευτικός) στους παράγοντες υλοποίησης της θα μπορούσαν επίσης να συμπεριληφθούν και άλλοι δευτερεύοντες, όπως για παράδειγμα οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, η συμβολή των επιστημονικών και διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2005:140, Τριλιανός, 2004: 93).

Το παραπάνω «διδακτικό τρίγωνο» μας δείχνει και τη σχέση που έχουν οι τρεις αυτοί παράγοντες της διδακτικής διαδικασίας μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα μας δείχνει:

- i. *Τη σχέση του εκπαιδευτικού με το διδακτικό αντικείμενο.* Πριν από την έναρξη κάθε διδακτικής ώρας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προετοιμάζεται ανάλογα. Η προετοιμασία περιλαμβάνει την πλήρη αφομοίωση της διδακτικής ύλης, καθώς και την κατάλληλη επιλογή του τρόπου με τον οποίο θα τη μεταδώσει.
- ii. *Τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή.* Σκοπός του εκπαιδευτικού δεν είναι η απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά η συνειδητή προσέγγιση του μαθητή στα μορφωτικά αγαθά.
- iii. *Τη σχέση του μαθητή με το διδακτικό αντικείμενο.* Η σχέση αυτή αφορά στη μάθηση και στο κατά πόσο ο μαθητής κατανόησε και αφομοίωσε τις γνώσεις που του προσφέρθηκαν κάτω από την διδακτική επίδραση και μεθοδολογία του εκπαιδευτικού (Δερβίσης, 1999).

Σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας

Κάθε κοινωνία θέτει για το εκπαιδευτικό της σύστημα τους δικούς της σκοπούς και στόχους. Μια διάκριση των στόχων αυτών είναι σε γενικούς-εκπαιδευτικούς και διδακτικούς.

Οι γενικοί σκοποί έχουν ιδιαίτερη σχέση με τα κοινωνικά, πολιτιστικά και πολιτικά χαρακτηριστικά της κάθε κοινωνίας και εκφράζουν τα ιδανικά της (Πετρουλάκης, 1992, Παππάς, 1987). Μέσω της συνέχισης αυτών η κοινωνία αποβλέπει στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και της πολιτιστικής της κληρονομιάς. Για το λόγο αυτό δεν είναι τυχαίο που τα φιλοσοφικά ρεύματα που διαμορφώθηκαν στην ιστορική εξέλιξη των κοινωνιών άσκησαν επίδραση σε βασικές φιλοσοφίες της αγωγής όπως τον ιδεαλισμό, τον ρεαλισμό, τον πραγματισμό, τον μαρξισμό κ.ά.) (Τριλιανός, 2004:131).

Σε ό,τι αφορά τους γενικούς-εκπαιδευτικούς σκοπούς της Νεοελληνικής εκπαίδευσης θα μπορούσε κανείς σε μια συνολική θεώρηση τους να αναφέρει ότι έχουν ως βασικά τους χαρακτηριστικά την αξία της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της εθνικής ανεξαρτησίας, του σεβασμού της προσωπικότητας, της ολόπλευρης ανάπτυξης και της συνεργασίας των λαών.

Και ενώ οι παραπάνω εκπαιδευτικοί σκοποί οριοθετούν τα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας και χαράσσουν τις κατευθύνσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και των επιμέρους μαθημάτων δεν έχουν εφαρμογή ούτε βοηθούν άμεσα τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή του πράξη. Την ανάγκη αυτή του εκπαιδευτικού καλύπτουν οι διδακτικοί στόχοι, που είναι πιο συγκεκριμένοι από την προηγούμενη κατηγορία στόχων και αναφέρονται είτε σε επίπεδο διδακτικής ενότητας ή διδακτικής ώρας. Με τους διδακτικούς στόχους προσδιορίζονται με ακρίβεια

οι ενέργειες μέσω των οποίων οι μαθητές θα πετύχουν τους μαθησιακούς στόχους ενώ παρέχονται και τα κριτήρια για να εξεταστεί κατά πόσο οι στόχοι αυτοί υλοποιήθηκαν (Τριλιανός, 2004).

Πιο συγκεκριμένα αυτό στο οποίο οι διδακτικοί στόχοι αναφέρονται είναι μια συμπεριφορά που καλούνται να επιδείξουν οι μαθητές, η οποία θα πρέπει να είναι συγκεκριμένη και μετρήσιμη. Ως εκ τούτου, η όποια αοριστία και η ασάφεια καλό είναι να αποφεύγονται. Αυτό θα μπορούσε για παράδειγμα να γίνει με την επιλογή συγκεκριμένων ρημάτων που θα προσδιορίζουν επακριβώς τι θα πρέπει να μπορεί να κάνει ο μαθητής μετά το πέρας της διδασκαλίας. Επιπλέον οι διδακτικοί στόχοι προσδιορίζουν και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι μαθητές θα παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά αλλά και τα κριτήρια επίτευξης του στόχου με τα οποία καταδεικνύεται το επίπεδο εκτέλεσης ή ο βαθμός επίδοσης μιας μαθησιακής συμπεριφοράς (Arends, 1988, Borich, 1988, Percival & Ellington, 1988).

Το γεγονός ότι οι διδακτικοί στόχοι μπορούν να εκφράσουν πολλούς τύπους μαθησιακής συμπεριφοράς δημιούργησε μια ποικιλία διδακτικών στόχων υποχρεώνοντας τους θεωρητικούς του χώρου στην ανάγκη ταξινόμησής τους.

Οι πιο γνωστές ταξινομήσεις διδακτικών στόχων είναι των :

- B. Bloom, ο οποίος ταξινομεί τους διδακτικούς στόχους σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς,
- R. Gagne, που τους ταξινομεί σε διανοητικές δεξιότητες, γνωστικές στρατηγικές, προφορικές πληροφορίες, κινητικές δεξιότητες και στάσεις και
- Β Μασσάλα, ο οποίος ταξινομεί τους διδακτικούς στόχους σε γνωστικούς, συναισθηματικούς, συμμετοχικούς. (Τριλιανός, 2004, Πετρουλάκης, 1982, Gagne & Briggs, 1979)

Μολονότι οι διδακτικοί στόχοι βοηθούν τους εκπαιδευτικούς με το να προσδιορίζουν με σαφήνεια και ακρίβεια το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους και τη μαθησιακή συμπεριφορά, που θα πρέπει να έχει ο μαθητής με το πέρας της, προσανατολίζοντας ταυτόχρονα το έργο τους, ωστόσο η συμβολή τους στη μάθηση δεν πρέπει να υπερτιμάται. Και αυτό γιατί αν και διατυπώνονται με αντικειμενικά κριτήρια δεν παύει στην ουσία να αποτελούν υποκειμενικά κατασκευάσματα (προσωπικές κρίσεις για το διδακτικό αντικείμενο και τα αναμενόμενα αποτελέσματά της) του σχεδιαστή της διδασκαλίας (Τριλιανός, 2004: 757-758).

Σχεδιασμός και προγραμματισμός της διδασκαλίας

Όπως για όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες έτσι και για την διδασκαλία η επιτυχία της αποδίδεται σε ένα μεγάλο βαθμό στον κατάλληλο σχεδιασμό- προγραμματισμό που αφορά στην ουσία την αθέατη πλευρά της διδασκαλίας και αναφέρεται στο «τι» και το «πώς» σε αυτήν, στο περιεχόμενο και τη μορφή της ενώ επιπρόσθετα προσδιορίζει και το ρόλο του διδάσκοντα στην τάξη. Χρησιμοποιώντας επομένως τον όρο «σχεδιασμός της διδασκαλίας» εννοούμε τη συστηματική διαδικασία με την οποία παίρνονται αποφάσεις για τη μορφή και το περιεχόμενο αυτής και καθορίζεται η ακολουθία των διδακτικών στόχων. (Borich, 1988:55). Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός προσανατολίζεται στις ιδιαιτερότητες και στο περιεχόμενο του μαθησιακού έργου, αυξάνοντας τις ευκαιρίες για μάθηση των μαθητών και βελτιώνοντας κατά συνέπεια το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Προκειμένου να επιτευχθεί ένας αποτελεσματικός σχεδιασμός θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τέσσερις προϋποθέσεις:

- α. η γνώση των σκοπών και των στόχων του μαθήματος για τους οποίους έγινε λόγος προηγουμένως
- β. η γνώση των μαθητών, των νοητικών δηλαδή ικανοτήτων τους, των επιδόσεών τους, το ενδεχόμενο άγχος τους, τις επιδράσεις της οικογένειας και των συνομηλίκων τους κ.ά.
- γ. η γνώση του περιεχόμενου του μαθήματος και της οργάνωσής του προκειμένου οι μαθητές να μαθαίνουν και να συγκρατούν εύκολα τις πληροφορίες (για παράδειγμα ένας διαχωρισμός του μαθησιακού σε πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πληροφορίες θα βοηθούσε προς την κατεύθυνση αυτή)
- δ. γνώση των διδακτικών μεθόδων και μέσων, των διδακτικών δηλ. τεχνικών (μονόλογος- διάλεξη, διάλογος-συζήτηση), των πηγών πληροφόρησης και των εποπτικών μέσων.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας μπορεί να γίνει σε ετήσια ή εξαμηνιαία βάση, σε επίπεδο ενότητας διδακτέας ύλης ή τέλος σε επίπεδο διδακτικής ώρας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν προτεραιότητα στα δύο τελευταία επίπεδα προγραμματισμού για το λόγο ότι ο σχεδιασμός στα επίπεδα αυτά δεν είναι τόσο αβέβαιος πολύπλοκος και ανακριβής όπως στο πρώτο που λόγω του μεγάλου χρονικού διαστήματος που καλύπτει οδηγεί πολλές φορές σε σύγχυση (Ματσαγγούρας, 2005, Τριλιανός, 2004, Slavin, 1988).

Μορφές διδασκαλίας

Οι βασικές μορφές διδασκαλίας που αποτελούν τις συνηθέστερα χρησιμοποιούμενες, μορφές διδασκαλίας, με τις οποίες γίνεται η μετάδοση του διδακτικού υλικού του αντικείμενου των διάφορων μαθημάτων που εντάσσονται στο πλέγμα της μαθησιακής διαδικασίας είναι οι ακόλουθες:

α. Η Διδασκαλία μέσω της διάλεξης. Η διάλεξη ανήκει στις παραδοσιακές και στις πλέον χρησιμοποιούμενες μορφές διδασκαλίας, που στο παρελθόν μπορεί να είχε κυρίαρχη θέση στα βερμπαλιστικά σχολεία. Ωστόσο στη σημερινή εποχή αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη και με έντονο σκεπτικισμό (Χαραλαμπόπουλος, 2001, Τριλιανός, 1991). Ουσιαστικά, ο όρος «διάλεξη» αναφέρεται στην μονολογική μορφή διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός γίνεται «πομπός», που επιλέγει και στέλνει «μηνύματα» στους «δέκτες» του, δηλαδή, στους μαθητές του (Τριλιανός, 2004). Ως μορφές διάλεξης καταγράφονται η διάλεξη μέσω της αφήγησης, η διάλεξη μέσω της περιγραφής, η διάλεξη μέσω της επίδειξης και η διάλεξη μέσω της συζήτησης.

β. Η Ερωτηματική – διαλογική μορφή διδασκαλίας. Η ερωτηματική-διαλογική μορφή διδασκαλίας πραγματοποιείται μέσω διαλόγου ο οποίος εξελίσσεται με τη συμμετοχή εκπαιδευτικού και μαθητών, αρχίζοντας με προβληματισμούς που δημιουργεί ή εντοπίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και που πρέπει να απαντηθούν ανάλογα, από τους μαθητές. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία η συμμετοχή του μαθητή ξεκινάει από την απλή μορφή των απαντήσεων σε ερωτήσεις του δασκάλου, για να φτάσει κατόπιν σε πιο σύνθετες μορφές συνεργασίας, στα πλαίσια των διαλογικών μορφών διδασκαλίας (Hyman, 1974). Οι βασικότερες μορφές ερωτηματικής-διαλογικής διδασκαλίας είναι ο *κατευθυνόμενος διάλογος*, ο *ελεύθερος διάλογος* και ο *μικτός διάλογος*.

γ. Η Μορφή της διδασκαλίας με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Με τον όρο «οπτικοακουστικά μέσα» ή αλλιώς «εποπτικά μέσα διδασκαλίας», εννοούμε όλα εκείνα τα όργανα, τις συσκευές, τα πράγματα, που ενεργοποιώντας, προπάντων, τα οπτικοακουστικά αισθητήρια, συμβάλλουν στην αισθητοποίηση των αντικείμενων διδασκαλίας και στο σχηματισμό ακριβών και σαφών εποπτειών, που παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στη μόρφωση του ανθρώπου (Δερβίσης, 1983). Με τα οπτικοακουστικά μέσα το μάθημα γίνεται πιο σαφές ενώ συγχρόνως προσαρμόζεται η διδασκαλία στις απαιτήσεις της σύγχρονης διδακτικής και τεχνικής, μια και θεωρείται χρήσιμο να αλλάζουν, να εκσυγχρονίζονται τα βοηθητικά μέσα που διευκολύνουν τη μετάδοση των μορφωτικών στοιχείων. Επιπλέον, η χρήση εποπτικών μέσων στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων υποδεικνύεται επίμονα από τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων των σχολείων γενικής εκπαίδευσης (Ζευκίλης, 1989).

δ. Οι Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Εκτός από τις παραπάνω παραδοσιακές και ευρέως χρησιμοποιούμενες μορφές διδασκαλίας, υπάρχουν και οι εναλλακτικές μορφές της. Αυτές είναι:

- **Η Προγραμματισμένη Διδασκαλία.** Πρόκειται για μια εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας, η οποία μπορεί να εκφραστεί ως μια προσπάθεια επινοήσεως συστηματικής τεχνολογίας της διδασκαλίας, όπου ουσιαστικά η διεργασία της συνίσταται από τον διάλογο μεταξύ ενός μόνο καθηγητή και ενός μόνο μαθητή (Γεωργούσης, 1982). Στην μορφή αυτή, ο μαθητής αυτοδιδάσκειται επαγωγικά με μικρά βήματα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν τα ειδικά διδακτικά βιβλία (προγραμματισμένα) ή οι διδακτικές μηχανές (Μάνος, 1977).
- **Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία.** Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια από τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες θεωρούνται απόρροια των σύγχρονων ρευμάτων της παιδαγωγικής επιστήμης (Ματσαγγούρας, 1998). Ως «ομαδοσυνεργατική» νοείται η διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες, συνήθως μικρού μεγέθους, αναλαμβάνοντας να φέρουν εις πέρας κατάλληλα δομημένες διδακτικές δραστηριότητες και εργασίες, οι οποίες τους υποδεικνύονται από τον εκπαιδευτικό (Brody & Davidson, 1998, Galton & Williamson, 2003).

- *Η Βιωματική διδασκαλία.* Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης ή «learning by doing» όπως αναφέρεται στην αγγλική ορολογία υποστηρίζει τη σύνθεση της καθημερινότητας με τις μαθησιακές διαδικασίες, τη συμμετοχή των μαθητών στους διδακτικούς σχεδιασμούς και τη συμμετοχή της κοινωνίας στη σχολική ζωή. Ουσιαστικά αποτελεί την σε βάθος προσέγγιση ενός θέματος από έναν ή περισσότερους μαθητές, που χαρακτηρίζεται από την έντονη πρωτοβουλία τους να θέτουν ερωτήματα και να προσπαθούν να τα απαντήσουν συζητώντας τα είτε με τον εκπαιδευτικό ή με τους συμμαθητές τους (Αυγητίδου, 2001).
- *Η Άμεση διδασκαλία.* Η «άμεση» διδασκαλία αποτελεί εκείνη τη μορφή διδασκαλίας στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει κυρίαρχη θέση μέσα στην αίθουσα και οι μαθητές έχουν προκαθορισμένη και οριοθετημένη συμμετοχή. Σχετίζεται με τις σύνθετες μορφές διάλεξης διότι ο εκπαιδευτικός διεκπεραιώνει τη διδασκαλία του είτε με την υποβολή προγραμματισμένων ερωτήσεων είτε με την ανάθεση εργασιών προς τους μαθητές (Κουτρούμπα, 2004).
- *Η Έμμεση διδασκαλία.* Η έμμεση διδασκαλία αποτελεί μια μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας, κατά την οποία ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως συμβουλευτικός. Το γνωστικό αντικείμενο δεν μεταδίδεται απευθείας από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, αλλά κατακτάται σταδιακά από τους ίδιους τους μαθητές. Γι' αυτό το λόγο, με την έμμεση διδασκαλία ενισχύεται η αυτενέργεια των μαθητών καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους τους (Κουτρούμπα, 2004).
- *Η Τεχνική του καταιγισμού Ιδεών (Brainstorming).* Όταν αναφερόμαστε στον καταιγισμό ιδεών, εννοούμε ουσιαστικά μια κατάσταση εντατικής συζήτησης, όπου η ποσότητα των ιδεών που παράγονται ή των πιθανών λύσεων για ένα πρόβλημα είναι σημαντικότερη από την ποιότητα. Όλες οι απόψεις των ατόμων που συμμετέχουν καταγράφονται για το χρονικό διάστημα που έχει συμφωνήσει η ομάδα ότι θα διαρκέσει ο καταιγισμός ιδεών (Jarvis, 2003). Κανένα μέλος της ομάδας δεν μπορεί να επικρίνει οποιαδήποτε ιδέα ή προτεινόμενη λύση κατά τη διάρκειά του, ανεξάρτητα από το πόσο παράξενη ή αστεία μπορεί να φαίνεται, αφού αυτό θα δημιουργούσε αναστολές στους μαθητές που συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του καταλόγου ιδεών (Hyerle, 1996). Μόλις παρέλθει ο συμφωνημένος χρόνος, η ομάδα είναι ελεύθερη να αναλύσει τις απόψεις που ακούστηκαν και να φτάσει σε κοινή συναίνεση, αν είναι δυνατό, για τις πιθανές δράσεις ή λύσεις σχετικά με το ζήτημα που εξετάζεται (Jarvis, 2003).
- *Τα Σχέδια Εργασίας – Projects.* Η μορφή διδασκαλίας με σχέδια εργασίας – projects, άρχισε να εφαρμόζεται από τις αρχές του 20ού αιώνα και έχει τις ρίζες της στο έργο των Kilpatrick, Decroly, Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, Gardner κ.α. (Katz & Chard, 2000). Ως μέθοδος project ορίζεται κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων, οι οποίες ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων (Ματσαγγούρας, 1995).
- *Ο Φάκελος Επιλεγμένου Υλικού (Portfolio).* Ο φάκελος επιλεγμένου υλικού είναι μια μέθοδος που έχει τις αρχές της στην «αυθεντική αξιολόγηση» και βασίζεται στην παρατήρηση και την ποιοτική αξιολόγηση, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση (Φωτιάδου, 2001). Σύμφωνα με τη μέθοδο του portfolio, οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν τον προσωπικό τους φάκελο. Έτσι, ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την πορεία του εαυτού του και να αυτοαξιολογείται, χρησιμοποιώντας στοιχεία τόσο από τη μαθητική όσο και από την εξωσχολική του ζωή, που τον βοηθούν στην αναπτυξιακή και εξελικτική του πορεία μέσα και έξω από το σχολείο. Συλλέγοντας και αξιολογώντας αυτά τα στοιχεία, τα οποία μπορεί να είναι σχολικές εργασίες, διαγωνίσματα, πιστοποιητικά, έπαινοι, ασκήσεις, στοιχεία από προσωπικές δραστηριότητες κ.λπ., ο ίδιος ο μαθητής σχηματίζει μια συνολική εικόνα του εαυτού του, εφόσον σε αυτόν τον φάκελο περιέχονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του από τις γνώσεις, τις δραστηριότητες και τις μαθησιακές του εμπειρίες (Φωτιάδου, 2001).

8.2.2. Η Μαθησιακή διαδικασία

Έννοια, περιεχόμενο και παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας

Η μάθηση αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ανθρώπου και τούτο γιατί χωρίς αυτή δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις το περιβάλλοντος. Η συστηματική μάθηση παρέχεται σε μεγάλο βαθμό με τη διδασκαλία, η οποία αποσκοπεί στο να μεταδώσει στο μαθητή την πείρα προηγούμενων γενεών και να τον καταστήσει ικανό να τη χρησιμοποιήσει, να τη βελτιώσει ή και να την προσαρμόσει στις τρέχουσες συνθήκες του περιβάλλοντος που θα δραστηριοποιηθεί. Για το λόγο αυτό ο μαθητής καλό είναι να μην αποτελεί ένα παθητικό ον που αντιδρά μηχανικά και χωρίς συμμετοχή στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Αντίθετα θα πρέπει να αποτελεί παραγωγό και μετασχηματιστή των πληροφοριών που του παρέχονται από τον εκπαιδευτικό. Θα πρέπει πάντως στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η μάθηση είναι άρεσα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία. Πρέπει όμως να επισημανθεί, ότι παρά τη στενή αλληλεπίδραση μάθησης και διδασκαλίας, η ύπαρξη της μιας δεν συνεπάγεται αυτόματα την ύπαρξη της άλλης αλλά και ούτε και το αντίστροφο (Τριλιανός, 2004).

Για τον ορισμό της μάθησης έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις από διάφορες επιστήμες όπως την ψυχολογία, την παιδαγωγική, την ιατρική κ.ά. Σύμφωνα με τον Τριλιανό υπάρχει μμεγάλη διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών για τον προσδιορισμό της έννοιας της μάθησης και αναφέρει ότι κατά καιρούς, η μάθηση ορίστηκε ως δημιουργία υποκατάστατων ανακλαστικών (Pavlov), ως δοκιμή και πλάνη (Thorndike), ως επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση (Skinner), ως ενόραση (Kohler), ως μίμηση προτύπου (Bandura), ως επεξεργασία των πληροφοριών (Neisser, Seymour, Gagné) και ως προσωπική ερμηνεία στις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες (Maslow, Rogers) (Τριλιανός, 2004: 97). Από τις παραπάνω διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας της μάθησης αυτό που φαίνεται να ισχύει είναι το ότι η έννοια αυτή περιλαμβάνει διεργασίες τόσο σε πνευματικό όσο και σε βιολογικό επίπεδο. Ως βιολογική διαδικασία, η μάθηση παρατηρείται σε όλα τα έμβια όντα ως το αποτέλεσμα συνεχούς άσκησης, επανάληψης αλλά και εθισμού. Ως πνευματική όμως διαδικασία η μάθηση παρατηρείται μόνο στον άνθρωπο, κατευθύνεται σε μμεγάλο βαθμό από τον ίδιο και εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του. Αξίζει να σημειωθεί τέλος ότι η μάθηση δεν είναι κάτι που μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα στο σύνολο της αλλά μπορεί μονάχα να γίνει αντιληπτό το αποτέλεσμά της (Χαραλαμπίδης, 2001).

Η διαδικασία της μάθησης περιλαμβάνει μια σειρά άλλων επιμέρους διαδικασιών οι οποίες σύμφωνα με τους Κασσωτάκη - Φλουρή (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2003) είναι :

- Η προσέλευση της προσοχής – Επιλεκτική αντίληψη
- Η διατήρηση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη
- Η Κωδικοποίηση
- Η Συγκέντρωση και διαφύλαξη
- Η Ανάκτηση
- Γεννήτρια αντιδράσεων
- Η Εκτέλεση
- Η Επανατροφοδότηση
- Οι Διαδικασίες εκτελεστικού ελέγχου

Ως διαδικασία θα πρέπει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η μάθηση δεν γίνεται με αυτόματο τρόπο, μεμονωμένα και για το σύνολο των γνώσεων. Αντίθετα υπάρχουν *επίπεδα μάθησης* τα οποία και ορίζουν μια ιεραρχία διαφορετικών ειδών μάθησης που κατακτώνται με διαφορετικές κατηγορίες δεξιοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Σε ένα πρώτο επίπεδο, το *πληροφοριακό*, η μάθηση συνίσταται στη συλλογή πληροφοριακών στοιχείων μέσω των αισθήσεων και των λειτουργιών της μνήμης οι οποίες εκφράζονται με τον λόγο. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, που αποκαλείται *οργανωτικό*, η μάθηση γίνεται μέσω της σύγκρισης, κατηγοριοποίησης, διάταξης και ιεράρχησης. Ο μαθητής στο επίπεδο αυτό προβαίνει σε αλληλοσυσχετίσεις των δεδομένων τα οποία τελικά εντάσσει σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό σχήμα. Στο τρίτο επίπεδο, *αναλυτικό επίπεδο*, η μάθηση αναφέρεται σε ενδο-συσχετίσεις δεδομένων που αναζητούνται μέσα από διαδικασίες ανάλυσης και επαγωγικές συλλογιστικές διεργασίες. Στο τέταρτο και τελευταίο επίπεδο, το *πραξιακό*, το άτομο χρησιμοποιεί με απαγωγικό τρόπο μοντέλα αλλά και γνώση οργανωμένη σε σχήματα, αρχές, προκειμένου να εξηγήσει, να ερμηνεύσει, να προβλέψει, να αξιολογήσει, να αναδιοργανώσει και γενικά να ξεπεράσει τις επιφανειακές δομές των δεδομένων του. (Ματσαγγούρας, 1998).

Μια σειρά παραγόντων μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα της μάθησης. Οι παράγοντες αυτοί και οι κατηγοριοποιήσεις τους δεν φαίνεται να είναι καθολικά αποδεκτοί. Σύμφωνα με το Χαραλαμπίδου (Χαραλαμπίδου, 2001) κάποιοι από τους παράγοντες αυτούς προέρχονται από το ίδιο το μαθητή, άλλοι έχουν να κάνουν με το αντικείμενο διδασκαλίας και άλλοι με το μαθησιακό περιβάλλον. Επειδή οι παράγοντες διαφέρουν από άτομο σε άτομο, είναι επόμενο ότι και η ικανότητα για μάθηση, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο καθένας διαφέρουν. Η διερεύνηση πάντως των προβλημάτων που σχετίζονται με τις διαφορές μάθησης και με τους παράγοντες που τις προκαλούν φαίνεται να έχει ζωική σημασία για τη διδασκαλία ως διαδικασία αλλά και τα αποτελέσματά της. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και διαφοροποιούν τα αποτελέσματά της θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι ικανότητες, τα κίνητρα και η ετοιμότητα των μαθητών. Στη δεύτερη οι εμπειρίες, η προσαρμογή και η υγεία του ατόμου. Τέλος στην τρίτη η μέθοδος, η σχολική ατμόσφαιρα και ο δάσκαλος. Πιο αναλυτικά για καθένα από τα παραπάνω θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα εξής (Χαραλαμπίδου, 2001):

1. *Ικανότητες*: Η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική όταν εκμεταλλεύεται, καλλιεργεί και προάγει τις γενικές και ειδικές ικανότητες των μαθητών. Οι γενικές σχετίζονται με τη νοημοσύνη, ενώ οι ειδικές με ορισμένες κλίσεις (π.χ. μουσική, ζωγραφική, χορός, κ.ά.).
2. *Κίνητρα*: *Κίνητρο* (ή *παρώθηση*) *καλείται ο συνειδητός ή ασυνειδητός παράγοντας, ο οποίος διεγείρει, διατηρεί, ρυθμίζει, στηρίζει και κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου προς ένα σκοπό. Η διαδικασία της μάθησης κατευθύνεται και ενισχύεται από τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.*
3. *Ετοιμότητα*: Ο όρος *ετοιμότητα* δηλώνει την απόκτηση φυσιολογικής και ανατομικής ωριμότητας και την ύπαρξη ενός επαρκούς υποβάθρου εμπειριών που θεωρούνται απαραίτητα για την απόκτηση νέων προσόντων.
4. *Εμπειρία*: *Εμπειρία* είναι το δυναμικό σύνολο εντυπώσεων, αντιλήψεων, διανοημάτων, συναισθημάτων και δεξιοτήτων. Σχετίζεται με ό,τι ζούμε και αντιλαμβανόμαστε με τη συμμετοχή των αισθήσεων, των συναισθημάτων και των άλλων πνευματικών λειτουργιών.
5. *Προσαρμογή*: Ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ζει αρμονικά με το περιβάλλον του διατηρώντας ταυτόχρονα άθικτη την προσωπική του ακεραιότητα. Όταν ο μαθητής κατορθώσει να προσαρμοστεί σε αυτό (σχολικό περιβάλλον), τότε εντάσσεται αρμονικά μέσα σε αυτό και θέτει σε λειτουργία τη διαδικασία της μάθησης.
6. *Υγεία*: Η υγεία αναφέρεται στην καλή φυσιολογική λειτουργία των εξωτερικών και εσωτερικών οργάνων του οργανισμού ενός ατόμου, αλλά και στην ψυχική του υγεία που προέρχεται κυρίως από την προσαρμογή, την ικανοποίηση των ψυχικών του αναγκών και την αποφυγή των συγκρούσεων.
7. *Μέθοδος*: Είναι ο δρόμος που ακολουθεί η διδασκαλία για να φτάσει στους στόχους της. Δεν υπάρχει μία μέθοδος για όλες τις περιπτώσεις, για όλους τους μαθητές και για όλους τους δασκάλους και αυτό γιατί κάθε φορά είναι διαφορετικοί οι επιδιωκόμενοι σκοποί, διαφορετική η φύση του αντικειμένου της διδασκαλίας, διαφορετικό το επίπεδο και η ιδιοσυγκρασία των μαθητών. Στην επιτυχία πάντως ή μη της διδακτικής μεθόδου που τελικά θα επιλεγεί ρόλο παίζουν πολλοί παράγοντες με σημαντικότερους την τέχνη και τις επιλογές του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της, τη στάση των μαθητών καθώς και οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί για το μάθημα και οι οποίοι θα πρέπει να είναι σχετικοί με τη μέθοδο που έχει επιλεγεί για να τους υλοποιήσει (Τριλιανός, 2004).
8. *Σχολική ατμόσφαιρα*: Οι σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση. Έρευνες έχουν αποδείξει όχι μόνο τη θετική ψυχολογική επίδραση μιας τέτοιας στάσης του δασκάλου πάνω στους μαθητές, αλλά και αύξηση στην επίδοσή τους (Κοσμόπουλος, 1983)
9. *Δάσκαλος*: Ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, το συντονισμό, την εκτέλεση και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Χρέος έχει να μαθαίνει το μαθητή να μαθαίνει, να δημιουργεί ένα δημοκρατικό κλίμα μέσα στην τάξη και να προσπαθεί να βοηθά τους μαθητές στην επίλυση των προβλημάτων τους.

Σύμφωνα με άλλες σχετικές απόψεις για το θέμα της αποτελεσματικής μάθησης θα πρέπει να ληφθούν επίσης υπόψη αυτό που ονομάζεται αρχές μάθησης και οι οποίες πρέπει πάντα να εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη. Αυτές αρχές είναι (Τριλιανός, 2004):

1. *Ετοιμότητα για μάθηση: Κατάσταση στην οποία ένα άτομο κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να αποκτήσει τη νέα γνώση ή δεξιότητα.*
2. *Επανάληψη: διαδικασία η οποία δρα θετικά σε ορισμένες μαθησιακές περιπτώσεις, μολονότι εκφράζονται αμφιβολίες για το πόσο τελικά συμβάλλει στην μάθηση.*
3. *3. Συνάφεια: Κατά την αρχή της συνάφειας, η μάθηση συμβαίνει όταν βρεθούν τοπικά ή χρονικά πλησίον ένας ερεθισμός και μια αντίδραση του ατόμου.*
4. *Ενίσχυση: Παίρνει συνήθως τη μορφή αμοιβής και έρχεται ως επακόλουθο μιας επιτυχημένης αντίδρασης του οργανισμού σε ένα ερέθισμα.*
5. *5. Παρώθηση: Είναι η διαδικασία που θέτει σε κίνηση, κατευθύνει, υποστηρίζει και τελικά σταματά μια ακολουθία συμπεριφοράς προσανατολισμένης σε κάποιο σκοπό.*

Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης και συμμετοχής μαθητών

Για να αποδειχτεί μια διδασκαλία χρήσιμη, ποιοτικά ανώτερη και αποτελεσματική, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να λάβει υπόψη μόνο τις αρχές και τους νόμους της μάθησης. Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνεται από τον Gagné, διδασκαλία σημαίνει και το σύνολο των ενεργειών που θα κάνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να προκαλέσει, να ενεργοποιήσει, να ενισχύσει και να προωθήσει το ενδιαφέρον των μαθητών (Gagne, 1985). Από την παραπάνω θέση προκύπτει ότι μια από τις σπουδαιότερες αρχές τη μάθησης αποτελεί η παρώθηση η οποία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα κίνητρα και τους σκοπούς. Παρά τις όποιες διαφορετικές προσεγγίσεις των ειδικών για το αν η παρώθηση παίζει κύριο ή επικουρικό ρόλο στην προαγωγή της μάθησης αυτή γενικά θεωρείται ως βασική παράμετρος της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αγνοηθεί. Προσπαθώντας να προσδιορίσουμε το περιεχόμενο του όρου παρώθηση θα λέγαμε ότι είναι μια υποθετική διαδικασία η οποία κινητοποιεί, κατευθύνει, υποστηρίζει και τέλος σταματά μια ακολουθία συμπεριφοράς που είναι προσανατολισμένη σε κάποιο σκοπό (Τριλιανός, 2004:103). Το τελικό αποτέλεσμα είναι μια κατάσταση στην οποία το άτομο έχει θετική στάση απέναντι σε αυτό που επιδιώκει να δραστηριοποιηθεί. Σαν βασικά χαρακτηριστικά της παρώθησης αναφέρονται (Τριλιανός, 2004:103):

- Η ενεργοποίηση της συμπεριφοράς
- Η κατεύθυνση σε ορισμένο στόχο
- Η προσδοκία ότι με την επίτευξη του στόχου θα ικανοποιηθεί ένα κίνητρο
- Η δημιουργία μιας ευχάριστης συναισθηματικής κατάστασης

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται δύο είδη παρώθησης: α) η *εξωτερική*, με κύρια χαρακτηριστικά της τα κίνητρα, τις υλικές δηλ. και ηθικές αμοιβές που δίνονται στο άτομο-μαθητή που επιτυγχάνει το στόχο του και β) η *εσωτερική* η οποία δεν στηρίζεται σε κάποιο εξωτερικό κίνητρο αλλά πηγάζει αποκλειστικά από την εσωτερική και μόνο ικανοποίηση που το άτομο νιώθει κατά την ενασχόληση του με ένα αντικείμενο και την κατάκτηση κάποιου στόχου που ο ίδιο έχει θέσει. (Τριλιανός 2004, 2002).

Όσον αφορά την εξωτερική παρώθηση και τα κίνητρα αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τη θεωρία του Atkinson, τα κίνητρα θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε κίνητρα επίτευξης και κίνητρα αποφυγής (Atkinson 1957, 1964). Με τα πρώτα το άτομο ωθείται σε μια ενεργό εμπλοκή και ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίτευξη του στόχου ενώ με τα δεύτερα το άτομο δεν επιδιώκει παρά να αποφύγει την αποδοκιμασία, την αποτυχία και τις συνέπειές τους. Και τα δύο πάντως βασίζονται σε ανάγκες (ορμές) του ατόμου και η έλλειψή τους είναι αυτή που τελικά κινητοποιεί τα άτομα σε δράση.

Στο χώρο του σχολείου σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι αυξάνοντας τα κίνητρα συμμετοχής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία αυξάνονται τα θετικά τους συναισθήματα για αυτήν. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες στα μαθήματα, έχουν περισσότερη ευεξία και εξαιτίας όλων των παραπάνω μπορεί κανείς να αναμένει να αυξηθούν οι πιθανότητες για καλύτερη σχολική επίδοση (Boekaerts, 1988, Marsh, 1992). Γενικότερα θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός που θέλει να είναι κοντά και να συνεργάζεται με τους μαθητές του για το καλύτερο θα πρέπει να γνωρίζει όχι μόνο το πώς αυτοί συμπεριφέρονται αλλά και με ποια κίνητρα να τους παροτρύνει. Έτσι ο στόχος του γίνεται διπλός: μεταβιβάζει γνώσεις αλλά και αφυπνίζει

ενδιαφέροντα και επιθυμίες. Η γνώση του τι μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τους μαθητές είναι καθοριστική καθώς μπορεί να παίξει ρόλο στον διαμόρφωση τόσο του περιεχομένου όσο και των στόχων μιας διδασκαλίας. (Ζάχαρης, 2003: 11)

Σε ότι αφορά τώρα την εσωτερική παρώθηση αυτή σχετίζεται ιδιαίτερα με την αυτοαντίληψη του μαθητή η οποία έχει με την σειρά της σαφή σχέση με την σχολική επίδοση. Παρόλα αυτά θα πρέπει να σημειωθεί εδώ κάτι που οι σχετικές έρευνες αναδεικνύουν: η συσχέτιση αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης έχει και άλλες διαστάσεις που θα πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό όπως για παράδειγμα η οικογενειακή κατάσταση, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο κ.ά. (Shavelson et al., 1976, Λεονταρή, 1996). Η παρώθηση αυτού του είδους πάντως λόγω της έλλειψης κινήτρων που τη διακρίνει είναι και πιο δύσκολο να επιτευχθεί. Παρόλα αυτά όμως φαίνεται να είναι πιο σημαντική από την εξωτερική, γιατί μόνο μέσω αυτής το άτομο - μαθητής ωθείται στην επίτευξη του στόχου του από μόνο του χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις ενισχύοντας την όποια αυτονομία του από εξωτερικές παραμέτρους. Λόγω όμως του ότι η ανάπτυξη της εσωτερικής παρώθησης είναι δύσκολη και αποτελεί διαδικασία που χρειάζεται χρόνο και προεργασία προτείνεται αρχικά να παρέχονται στον μαθητή, με διακριτικό πάντα τρόπο και εξωτερικά κίνητρα (Τριλιανός, 2004).

8.2.3. Διδακτική / μαθησιακή αξιολόγηση

Από τον 18^ο αι., με την θεσμοθέτηση και την ανάπτυξη της βασικής εκπαίδευσης, η σχολική επίδοση αντικατέστησε την κοινωνική καταγωγή ως κριτήριο κατάληψης των θέσεων εργασίας. Αυτό είχε σαν συνέπεια η εκπαίδευση σταδιακά να αρχίσει να υιοθετεί τρόπους αξιολόγησης που να ανταποκρίνονται στα νέα για την εποχή εκείνη κοινωνικά δεδομένα μετατρέποντας έτσι το σχολείο από κοινωνικό θεσμό σε θεσμό μέτρησης επιδόσεων (Κωνσταντίνου, 1995). Παρότι η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης έγινε ένα αυτονόητο και επιβεβλημένο φαινόμενο των κοινωνιών έως τις μέρες μας, ο τρόπος με τον οποίο διαχρονικά χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση της σχολικής επίδοσης δεν ήταν σταθερός κυρίως λόγω των ευμετάβλητων κοινωνικών χαρακτηριστικών και αναγκών της κάθε περιόδου. Έτσι αρχικά η εκπαιδευτική αξιολόγηση κινήθηκε στα πλαίσια της ψυχομετρίας καταγράφοντας την σχολική επίδοση με σταθμισμένα τεστ ενώ αργότερα συμπεριέλαβε στις διαδικασίες της όχι μόνο την μέτρηση των γνώσεων αλλά και τον συναισθηματικό τομέα των μαθητών. Σήμερα αν και στον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση, εντάσσεται, όχι μόνο ο έλεγχος των επιδόσεων των μαθητών στο σχολείο και του τρόπου διδασκαλίας, αλλά και της ποιότητας του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων, της υλικοτεχνικής υποδομής, του έργου των εκπαιδευτικών, της διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης κ.ά. (Παλαιοκρασάς, 1997). Εντούτοις στην εργασία αυτή θα επικεντρωθούμε στις δύο πρώτες από τις προαναφερόμενες παραμέτρους.

Έννοια και χρησιμότητα της αξιολόγησης

Για κάθε εκπαιδευτικό μετά το πέρας της διδασκαλίας τίθεται ένα κρίσιμο ερώτημα, αυτό του κατά πόσο οι στόχοι που έθεσε κατά τον διδακτικό προγραμματισμό έχουν επιτευχθεί. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση καθίσταται βασικό κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας που αποβλέπει στο να προσδιορίσει με τρόπο έγκυρο, συστηματικό και αντικειμενικό και με τη χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων και μεθοδολογίας τόσο την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και το αποτέλεσμά της. Για να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός σε διαπιστώσεις σχετικά με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας διενεργεί διάφορα τεστ τα οποία σκοπό έχουν τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών του, τα αποτελέσματα των επιδόσεων των οποίων εκφράζονται με διάφορους τρόπους, όπως αριθμούς, γράμματα, λεκτικούς χαρακτηρισμούς (βαθμολόγηση). Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των μαθητών καλό θα ήταν να μην περιορίζεται μόνο στις γνώσεις που αυτοί απέκτησαν αλλά να περιλαμβάνει τις στάσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας όπως επίσης την ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα, την συνεργασία με τους συμμαθητές του, την διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών, την τήρηση κανονισμών λειτουργίας του σχολείου κ.ά. (Τριλιανός, 2004:105-106).

Συχνά γίνεται λόγος για την χρησιμότητα και τον ρόλο της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διάσταση απόψεων φαίνεται να αφορά κατά κύριο λόγο όμως το κομμάτι εκείνο της αξιολόγησης των μαθητών το οποίο εκφράζει με αριθμητικό ή άλλο τρόπο την επίδοση των μαθητών δηλ. τη βαθμολόγηση. Οι ενστάσεις που διατυπώνονται για τη βαθμολόγηση συνίστανται κυρίως στο ότι δημιουργούν ένα έντονο ανταγωνιστικό κλίμα ανάμεσα στους μαθητές που με τη

σειρά του οδηγεί σε εντάσεις, απογοητεύσεις, άγχος κλπ. Με την κατάργησή τους θα περίμενε κανείς η μάθηση να γίνει πιο ελεύθερη, οι μαθητές να μην αναγκάζονται να ζουν με το άγχος της αποτυχίας, και γενικότερα το ψυχολογικό κλίμα στο σχολείο να είναι πιο υγιές). Οι υποκειμενικές αξιολογικές κρίσεις του εκπαιδευτικού κατά την βαθμολόγηση, η αδυναμία του να υπάρξει μια απόλυτα αντικειμενική στατιστικού χαρακτήρα διαδικασία βαθμολόγησης σε συνδυασμό με τον υποκειμενικό χαρακτήρα με τον οποίο επιλέγονται και διατυπώνονται από τον εκπαιδευτικό οι ερωτήσεις – θέματα των εξετάσεων συμβάλλουν περαιτέρω στην αμφισβήτηση της βαθμολόγησης των μαθητών στα σχολεία (Duke, 1990).

Παρόλα αυτά υπάρχει και η αντίθετη άποψη ότι η βαθμολόγηση αποτελεί ένα είδος μέτρησης των επιδόσεων του κάθε μαθητή με το οποίο συγκεντρώνονται πληροφορίες για την πρόοδο του και πάντα σε σχέση με κάποιους στόχους. Με άλλα λόγια αποτελεί μάλλον μια σύνοψη δεδομένων και όχι μια προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού.

Η παντελής έλλειψη της βαθμολόγησης πάντως σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης δεν φαίνεται να είναι εφικτή καθώς η κοινωνία καλείται κάποια στιγμή να συγκρίνει τι μπορεί να κάνει ένας μαθητής και πόσο καλά σε σχέση με τους άλλους προκειμένου να στελεχώσει τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας. με βάση την άποψη αυτή στις χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης θα ήταν παιδαγωγικά ορθότερο η όποια βαθμολόγηση να αντικατασταθεί από προσωπικά και με σαφήνεια διατυπωμένα σχόλια για τις επιδόσεις, τις δυνατότητες και γενικότερα για τη δραστηριότητα του κάθε μαθητή στη τάξη. Τα σχόλια αυτά βοηθούν τους μαθητές και τους γονείς να ενημερωθούν για τυχόν ελλείψεις των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ή για προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον τα σχόλια αυτού του είδους μπορεί να έχουν και το χαρακτήρα παρώθησης χωρίς όμως να οδηγούν στη διάκριση των παιδιών σε καλούς και κακούς μαθητές. Σε επίπεδο όμως λυκείου αντικειμενικές συνθήκες επιβάλλουν την αιτιολογημένη αριθμητική ή άλλη βαθμολογία. (Τριλιανός, 2004).

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω σε αντίθεση με την βαθμολόγηση ο ρόλος της αξιολόγησης γενικότερα δεν επιδέχεται έντονες αμφισβητήσεις. Η διαφορετική αυτή προσέγγιση έγκειται στο ότι η αξιολόγηση έχει, συγκριτικά με τη βαθμολόγηση ποιοτικό και όχι ποσοτικό χαρακτήρα καθώς δεν στηρίζεται σε βαθμολογίες εξετάσεων αλλά σε ερωτήσεις, εργασίες, σχολιασμούς κλπ. Στο σχολείο η αξιολόγηση, σε αντίθεση ίσως με την βαθμολόγηση δεν θα μπορούσε να εξαλειφθεί. Και αυτό γιατί παρωθεί τους μαθητές να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, πληροφορεί τους μαθητές για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, χρησιμεύει ως ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους, ενημερώνει τους γονείς για θέματα επίδοσης και συμπεριφοράς των παιδιών τους, διαπιστώνει τυχόν μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών.

Μορφές Αξιολόγησης

Στην διδασκαλία χρησιμοποιούνται συνήθως οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000,2002):

- **Αρχική η διαπιστωτική αξιολόγηση:** Το είδος αυτό αξιολόγησης εφαρμόζεται στην αρχή της διδακτικής διαδικασίας με σκοπό να προσδιορίσει τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στόχο έχει να προσδιορίσει το υπάρχον γνωστικό επίπεδο των μαθητών, να εντοπίσει τα ενδιαφέροντα τους, να διαγνώσει τυχόν μαθησιακά προβλήματα με τελικό σκοπό να προσαρμόσει την διδασκαλία στις ιδιαιτερότητες της σχολικής τάξης.
- **Διαμορφωτική αξιολόγηση:** Η διαμορφωτική αξιολόγηση εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και έχει πληροφοριακό χαρακτήρα σχετικά με την πορεία του μαθητή προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων. Ως κρίσιμο ερώτημα θα μπορούσε να θεωρηθεί το «που πάμε;» και να ενταχθεί στα πλαίσια μιας προσπάθειας εκ μέρους του εκπαιδευτικού να εντοπιστούν και τελικά να διορθωθούν οι όποιες αδυναμίες της διδακτικής διαδικασίας. Ρόλο στην αξιολόγηση αυτής της μορφής μπορεί να έχουν και οι μαθητές καθώς μέσα από τον διάλογο μαζί τους μπορεί να προκύψουν χρήσιμες πληροφορίες για την τροποποίηση της διδακτικής μεθόδου ώστε οι μαθητές να επιτύχουν τελικά τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους. Αξίζει εδώ να τονιστεί ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να γίνεται συχνά και να είναι ανεξάρτητη από την βαθμολόγηση.
- **Τελική ή Συνολική αξιολόγηση:** Με την αξιολόγηση αυτή εκτιμάται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί κατά τον διδακτικό προγραμματισμό. Πρόκειται δηλαδή για μια σύγκριση της τελικής εξέλιξης

του μαθητή τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (επίπεδο τάξης) με τις αρχικές επιδιώξεις (στόχους) της διδακτικής διαδικασίας. Η σύγκριση αυτή η οποία αφορά τόσο την ποιότητα όσο και την ποσότητα των γνώσεων βασίζεται κατά μεγάλο ποσοστό στην τελική εξέταση των μαθητών. Εξ αιτίας του γεγονότος αυτού πρέπει να είναι στο μέγιστο δυνατό βαθμό αξιόπιστη και αντικειμενική προκειμένου να δώσει ασφαλείς πληροφορίες τόσο στους μαθητές για τη επίδοσή τους όσο και στους εκπαιδευτικούς για την τελική απόδοση του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου.

Τεχνικές αξιολόγησης

Για την επιλογή της τεχνικής αξιολόγησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά, οι στόχοι και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου. Οι τεχνικές που συνήθως χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα θα μπορούσε κανείς να εντάξει τις τεχνικές εκείνες εκτίμησης προόδου των μαθητών που χρησιμοποιούνται σήμερα ως επί το πλείστον από τους εκπαιδευτικούς. Αυτές είναι οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις με τεστ σωστού λάθους, πολλαπλής εκλογής και αντίστοιχης, ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης, συγγραφή δοκιμίου κλπ. Στη δεύτερη ομάδα εντάσσονται νέες εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης όπως οι δημιουργικές-διερευνητικές εργασίες (projects), η αυτό-αξιολόγηση των μαθητών, η παράλληλη χρήση περισσότερων από μίας μεθόδων (π.χ. προφορική εξέταση και συγγραφή δοκιμίου) (Κωνσταντίνου, 2000, 2002).

8.3. Οργάνωση και διαχείριση εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων

8.3.1. Φοίτηση – επίδοση/πρόοδος

Εισαγωγική παρατήρηση

Σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, στοχεύοντας "στην εξοικείωση βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες των μαθητών· στην καλλιέργεια του αισθητικού τους κριτηρίου ...κ.ά." (ν. 1566/ 85, άρθρο 4). Κατά συνέπεια το σχολείο έχει μια πολύπλευρη αποστολή. Αποσκοπεί να βοηθήσει τα μέλη του να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς. Ταυτόχρονα όμως στοχεύει να βοηθήσει τα παιδιά να μεγαλώνουν αρμονικά από σωματική, ψυχολογική και ηθική άποψη, να σχηματίσουν προσωπική ταυτότητα και να γίνουν αργότερα δημιουργικά μέλη στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όπου θα ενταχθούν, συνεργαζόμενα αρμονικά με τους άλλους, ανεξάρτητα από την προέλευση και την πολιτισμική, εθνική, θρησκευτική και κοινωνική τους ταυτότητα.

Εννοιολογική αποσαφήνιση

Από τα τέλη της δεκαετίας του '60 η έννοια "επίδοση" (performance, achievement) παρουσιάζει έντονο παιδαγωγικό ενδιαφέρον επηρεάζοντας τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών. Ο όρος "επίδοση" είναι εύχρηστος στην καθημερινή επικοινωνία και χρησιμοποιείται για να εκφράσει:

- τα αποτελέσματα μιας ατομικής ή ομαδικής προσπάθειας,
- το βαθμό επιτυχίας ενός έργου,
- την ιδιαίτερη ενασχόληση ενός ατόμου με κάτι, όπως π.χ. μουσική, χορό και το αποτέλεσμα τους. Σε αυτή την περίπτωση ο όρος ταυτίζεται με τις έννοιες "κλίση", "ενδιαφέρον", "ταλέντο" κ.λπ..

Κατά τον Hartwig Schroder (1990) η παιδαγωγική και διδακτική επίδραση της επίδοσης στην εξέλιξη του παιδιού διακρίνεται σε *τρεις λειτουργίες*, οι οποίες δικαιολογούν την ύπαρξη επίδοσης στο σχολείο. Η επίδοση είναι αναγκαία στο σχολείο προκειμένου ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος να υπάρχει στον κόσμο (λειτουργία προσαρμογής), να εξελιχθεί η προσωπικότητά του, να αναπτυχθούν οι δυνατότητες και οι δραστηριότητές του (λειτουργία της εξέλιξης) και να επιδράσει συμμετέχοντας στη διαμόρφωση του δικού του κόσμου (λειτουργία της διαμόρφωσης). (Schroder, 1990:112).

Βασικοί παράμετροι της επίδοσης για τη φυσική και πνευματική δραστηριότητα των μαθητών είναι οι ακόλουθοι:

- Η επίδοση επηρεάζεται από την ηλικία.
- Η επίδοση πρέπει να είναι στοχευμένη στη μάθηση/αγωγή.
- Η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης στη διαδικασία της μάθησης είναι πολύπλοκη και ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται τις φυσικές και ψυχικές ιδιαιτερότητες των μαθητών.
- Οι σχολικές επιδόσεις εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από ένα ευνοϊκό περιβάλλον που προσφέρει ερεθίσματα. (Manak & Seebauer, 2002)

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2002) στο σχολείο «ο όρος "επίδοση" είναι γνωστός με δύο έννοιες: μια ευρύτερη και μια άλλη στενότερη. Με την ευρεία έννοια ο όρος "επίδοση" χρησιμοποιείται για να εκφράσει την ποσότητα και ποιότητα των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που φαίνεται ότι έχει ο μαθητής σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (τρίμηνο, εξάμηνο, έτος), όπως αυτή πιστοποιείται από το είδος των εξετάσεων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, τη συχνότητα αυτών και τις συνθήκες διεξαγωγής τους. Με τη στενή έννοια φανερώνει συνήθως τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που δείχνει ότι έχει ένας μαθητής σε ένα συγκεκριμένο μάθημα τη στιγμή που εξετάζεται, δηλαδή κάτω από συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες και τρόπο εξέτασης.»

Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στο σχολείο

Η επίδοση στο σχολείο δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του μαθητή αλλά επηρεάζεται και από άλλους εξωγενείς παράγοντες. Θα μπορούσαμε να τους συνοψίσουμε ως εξής:

α) *Εγγενείς παράγοντες.* Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται άμεσα με το ίδιο το άτομο επηρεάζοντάς το θετικά ή αρνητικά. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον που δείχνει ο μαθητής για ένα μάθημα, ο χρόνος που διαθέτει για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του, τα κίνητρα που τον ωθούν στη συγκεκριμένη μελέτη κ.λπ..

β) *Εξωγενείς παράγοντες.* Τέτοιοι παράγοντες αποτελούν το πρόγραμμα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, ο τρόπος και η ποιότητα της διδασκαλίας στο σχολείο, η υλικοτεχνική υποδομή που υπάρχει στο σχολείο (αίθουσες, καθίσματα, βιβλιοθήκη, εργαστήρια, σπουδαστήρια κ.λπ.), η επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών, το κλίμα της τάξης, οι συνθήκες εργασίας και μάθησης στο σπίτι, η βοήθεια που δέχονται οι μαθητές από την οικογένεια προκειμένου να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις, το μορφωτικό κεφάλαιο με το οποίο η οικογένεια εφοδιάζει τους μαθητές για να πάνε στο σχολείο και να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους κ.τ.λ.. (Αθανασίου, 2002)

Κύριο μέλημα του σχολείου αποτελεί ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης, ο οποίος πραγματοποιείται με ποικίλες εξετάσεις τόσο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους όσο και στο τέλος αυτού, ενώ τα αποτελέσματα των εξετάσεων συνεκτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς και οδηγούν σε αντίστοιχες αξιολογικές κρίσεις για την επίδοση.

Οι αξιολογικές κρίσεις εκφράζονται συνήθως με ποσοτικούς ή ποιοτικούς χαρακτηρισμούς, όπως με αριθμούς και με βάση τη δεκάβαθμη ή εικοσάβαθμη κλίμακα βαθμολογίας (1-10 ή 1-20), με γράμματα (Α, Β, Γ), με ποιοτικούς χαρακτηρισμούς (άριστα, πολύ καλά, καλά, μέτρια) κ.ο.κ..

Κατά τον Αθανασίου (2002) οι **υψηλές επιδόσεις** των μαθητών στο σχολείο έχουν ευεργετικές ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις, επειδή:

- Εξασφαλίζεται η σχολική επιτυχία.
- Ενισχύεται, μέσω αυτής της επιτυχίας, η αυτοεικόνα ή η αυτοπεποίθηση του ατόμου για τις ικανότητες και δεξιότητες που έχει και για τις γνώσεις που αποκτά.
- Το άτομο οδηγείται, σταθερά και συστηματικά, σε θετικές αυτοεκτιμήσεις και αυτό είναι βασικό κίνητρο για συνεχείς επιτυχίες.
- Ενισχύεται και επισπεύδεται η κοινωνικοποίησή του. Είναι γνωστό ότι ο μαθητής με υψηλές επιδόσεις στο σχολείο είναι κατά κανόνα αποδεκτός από τους δασκάλους του και τους συμμαθητές του.
- Είναι αποδεκτός από την ομάδα των συνομηλίκων του, και αυτή η αποδοχή είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την εφηβική ηλικία. Ως "καλός μαθητής", μπορεί να συμμετέχει ενεργά σε ποικίλες δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη αλλά και το σχολείο. Διατυπώνει με ευκολία τις

σκέψεις και τους προβληματισμούς του τόσο στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και στις παρέες των συνομηλίκων του. Είναι αποδεκτός από το στενότερο οικογενειακό και τον ευρύτερο κοινωνικό του περίγυρο. Όλα αυτά τα στοιχεία λειτουργούν παρωθητικά για συνεχείς επιτυχίες και κυρίως βοηθούν το μαθητή να γίνει αυτάρκης και αυτοδύναμος στο σχολείο και αργότερα στη ζωή.

Αντίθετα, οι **χαμηλές επιδόσεις**, έχουν τις δικές τους ψυχολογικές, παιδαγωγικές αλλά και κοινωνικές επιπτώσεις στους μαθητές. Κατά κανόνα:

- Απογοητεύουν τους μαθητές και τους αποτρέπουν από οποιαδήποτε προσπάθεια για βελτίωση. Οι αποτυχίες στο σχολείο δεν λειτουργούν ως κίνητρο για ανάκαμψη, παρά σε ελάχιστες περιπτώσεις και ύστερα από συστηματική στήριξη του παιδιού.
- Μειώνουν την αυτοπεποίθηση του μαθητή και το οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε παραίτηση από κάθε άλλη προσπάθεια για επιτυχία και καθιστά το άτομο ευάλωτο διάφορους κινδύνους.
- Οδηγούν σε εγκατάλειψη του σχολείου ανάλογα με τις συνθήκες που υπάρχουν στο στενότερο οικογενειακό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Για να αντιμετωπιστούν οι ανεπιθύμητες αυτές επιδράσεις των χαμηλών επιδόσεων στους μαθητές, χρειάζεται συστηματική βοήθεια και προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και ειδικούς επιστήμονες, αν κριθεί αναγκαίο.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά **χρειάζονται**:

- Ενίσχυση και ενθάρρυνση, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, να πιστέψουν δηλαδή ότι κι αυτά μπορούν να τα καταφέρουν εξίσου καλά στο σχολείο με άλλους συμμαθητές τους αν προσπαθήσουν και ενδιαφερθούν περισσότερο για τις σχολικές υποχρεώσεις τους.
- Κίνητρα για μάθηση. Κίνητρα όχι μόνο εξωτερικά (αμοιβές, βαθμοί, διακρίσεις κ.λπ., αλλά και εσωτερικά: τα παιδιά να πιστέψουν στις δυνατότητές τους και να βοηθηθούν να καλύψουν τα όποια κενά έχουν, να νιώσουν το ενδιαφέρον των δασκάλων και των γονιών τους, να τους επισημαίνονται οι ειδικές ικανότητες και δεξιότητες που έχουν σε διάφορους τομείς και έτσι σταδιακά να επιδιώκουν τη βελτίωσή τους.

8.3.2. Συναισθηματική ανάπτυξη

Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η ψυχοσωματική ανάπτυξη και η αγωγή του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης κληρονομικών προδιαθέσεων και περιβαλλοντικών επιδράσεων. Το ίδιο συμβαίνει και για το συναίσθημα. (Scherer 1979, Fox and Davidson, 1984). Επιπλέον, το περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία και στην καλλιέργεια των ανώτερων συναισθημάτων κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. (Gaensbauer and Hiatt, 1974)

Οι διάφορες ιδέες και αξίες που προβάλλονται και βιώνονται στο περιβάλλον αφομοιώνονται από τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και αναπτύσσονται σε αυτά τα ηθικά, θρησκευτικά, κοινωνικά, αισθητικά και άλλα αξιολογικά συναισθήματα. Περιβαλλοντικές επιδράσεις στην ανάπτυξη της συναισθηματικότητας διαπιστώνονται και σε σχέση με την ψυχολογική στάση των γονέων προς τα παιδιά τους. (Ekman and Friesen, 1972, Trotter, 1983).

Η συναισθηματική ανάπτυξη στηρίζεται στις εξής επτά **βασικές αρχές**:

- α. Ένα σύνολο διαφορετικών συναισθημάτων, όπως ο φόβος, η έκπληξη, η χαρά, υπάρχουν στον άνθρωπο από τη γέννηση μέχρι το θάνατο. Κάθε συναίσθημα αποτελεί μια οικογένεια συναισθημάτων που διαφοροποιούνται με την ηλικία, διατηρώντας τα βασικά χαρακτηριστικά, όπως τον τόνο, την έκφραση και το σκοπό. (Campos et al., 1983)
- β. Με την πάροδο της ηλικίας οι διάφορες συνθήκες στις οποίες βρίσκεται το άτομο προκαλούν ποικίλες συναισθηματικές αντιδράσεις.
- γ. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν τη γνωστική τους λειτουργία, εμφανίζονται πιο σύνθετα συναισθήματα, όπως είναι η ενοχή, η ντροπή, η λύπη και η ζήλεια.

- δ. Οι σχέσεις μεταξύ της συναισθηματικής εμπειρίας και της έκφρασης του συναισθήματος μεταβάλλονται κατά την ανάπτυξη. Τα μικρά παιδιά π.χ. εκφράζουν συνήθως αυθόρμητα τα συναισθήματά τους, ενώ τα ώριμα άτομα σπανίως εκφράζονται άμεσα και ελεύθερα.
- ε. Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιμετωπίζει ένα συναισθηματικό ερέθισμα **μεταβάλλεται** με τη γνωστική και κινητική ανάπτυξη.
- στ. Οι εκδηλώσεις των συναισθημάτων σταδιακά διαμορφώνονται σε κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς.
- ζ. Η **δεκτικότητα** που έχει ένα άτομο στις συναισθηματικές εκφράσεις άλλων προσώπων μεταβάλλεται στην πορεία της ανάπτυξης. (Κακαβούλη, 1997)

Η γνωστική, η συναισθηματική και η κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Ο Piaget (1963) απέδωσε ιδιαίτερη σημασία στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών για τη νοητική και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Μολονότι η μερικώς κοινωνικοποιημένη συμπεριφορά είναι προφανής από τη στιγμή του προφορικού λόγου, ο Piaget υποστηρίζει ότι περίπου στην ηλικία των 7 ή 8 ετών (ανάδυση των γνωστικών λειτουργιών), μαζί με την ταυτόχρονη υποχώρηση του εγωκεντρισμού, σημειώνεται συστηματική πρόοδος στη συνεργασία. Αυτό μπορεί να το διακρίνει κανείς καθαρά στην κατανόηση των παιδιών για τους κανόνες των παιχνιδιών. (Youniss & Damon, 1992)

Στην ηλικία των 7 ή 8 ετών, αναδύεται η *διατήρηση των συναισθημάτων και των αξιών*, ενώ τα παιδιά μπορούν να συντονίσουν τις συναισθηματικές τους σκέψεις. Με το πέρασμα του χρόνου διατηρούνται διάφορες συνιστώσες παρελθόντων συναισθημάτων. Η συναισθηματική σκέψη είναι πλέον αναστρέψιμη. Το παρελθόν μπορεί να αποτελέσει μέρος του συλλογισμού στο παρόν μέσω της ικανότητας αναστροφής και διατήρησης. Σύμφωνα με τον Ουάντσγουερθ (2001) «η κοινωνική αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του προ-ενοιολογικού σταδίου ενθαρρύνει την ανάπτυξη της διατήρησης των συναισθημάτων. Η κοινωνική ζωή απαιτεί από τη σκέψη την απόκτηση μιας συγκεκριμένης μονιμότητας. Για να συμβεί κάτι τέτοιο, η νοητική δραστηριότητα δεν μπορεί πλέον να αναπαρίσταται με προσωπικά σύμβολα, όπως οι γεμάτες παιχνίδι φαντασιώσεις (συμβολικό παιχνίδι), αλλά θα πρέπει να εκφράζονται με τη μορφή οικουμενικών σημαινόντων, όπως είναι τα γλωσσικά σημεία (γλώσσα). Κατά συνέπεια, η ομοιομορφία και η συνέπεια στην έκφραση, που επιβάλλει η κοινωνική ζωή παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη νοητικών δομών. Στην πραγματικότητα, η εμφανώς ελλείπουσα μονιμότητα από τα αυθόρμητα συναισθήματα θα εμφανιστεί μαζί με τα κοινωνικά και, ειδικότερα, με τα ηθικά συναισθήματα. Η συμπάθεια απέναντι σε ένα άλλο πρόσωπο είναι ένα συναίσθημα που ποικίλλει, καθώς είναι αυθόρμητο και συνδέεται με ιδιαίτερες καταστάσεις».

Συναισθηματική ανάπτυξη και εφηβεία

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας η συναισθηματική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από δύο βασικούς παράγοντες: την ανάπτυξη των *ιδεαλιστικών συναισθημάτων* και τη *συνεχή διαμόρφωση της προσωπικότητας*.

Ιδεαλιστικά συναισθήματα

Σύμφωνα με τον Piaget (1981, σ. 69) «οι έφηβοι με την τυπική σκέψη μπορούν να σκεφτούν το ίδιο καλά με τους ενήλικες, αν υπάρχει κίνητρο για να το κάνουν και αν διαθέτουν το κατάλληλο περιεχόμενο. Τα εργαλεία για μια εκτίμηση των νοητικών συμφωνιών σχηματίζονται και είναι πλήρως λειτουργικά. Μια από τις κύριες συναισθηματικές διαφορές ανάμεσα στη σκέψη της εφηβείας και εκείνη του ενήλικα είναι ότι, με την αρχική χρήση των λειτουργιών, οι έφηβοι εφαρμόζουν ένα κριτήριο καθαρής λογικής στην αξιολόγηση του συλλογισμού ανθρώπινων γεγονότων. Αν είναι λογικό, καλό, σωστό κτλ.. Αυτή είναι η φύση του εγωκεντρισμού τους. Οι έφηβοι στερούνται μιας πλήρους αξιολόγησης του τρόπου με τον οποίο έχει οριστεί ο κόσμος. Με την ικανότητα γενίκευσης των υποθέσεων, ένας έφηβος πιστεύει ότι αυτό που είναι λογικό είναι και το καλύτερο. Δεν μπορεί να κάνει διαφοροποιήσεις μεταξύ του λογικού και του πραγματικού κόσμου.

Η διαμόρφωση της προσωπικότητας

Παρόλο που το νήπιο όταν γεννιέται μπορεί να αλληλεπιδράσει με τη μητέρα του και τους άλλους, οι αλληλεπιδράσεις αυτές είναι βασικά προ-κοινωνικές παρά κοινωνικές. Με βάση την αρχική συναισθηματική αλληλεπίδραση του παιδιού με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του, αυτές θεωρούνται αντικείμενα. Οι πρώιμες ανταλλαγές δεν είναι καθαρά κοινωνικές, οι οποίες περιέχουν

επικοινωνία ή συναφή συναισθήματα. Οι ανταλλαγές αυτές και η γνωστική-συναισθηματική ανάπτυξη, ωστόσο, είναι καθοριστικές για την κοινωνική ανάπτυξη. Πραγματικά, μια συνιστώσα της ανάπτυξης μπορεί να θεωρηθεί διαδικασία μετάβασης από τη μη κοινωνικότητα κατά τη γέννηση, στην απόκτηση ικανότητας πλήρους κοινωνικής συμπεριφοράς. Η κοινωνική ανάπτυξη είναι πλήρως εναρμονισμένη και ανεξάρτητη από τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Αυτό που εννοούμε κοινωνικό είναι μια *δόμηση*. Κάποιος πρέπει να διδάσκεται για να είναι κοινωνικός. Η δόμηση δεν είναι αυτόματη. Βέβαια, δεν υπάρχει απόδειξη ότι ένα άτομο θα είναι *καλά προσαρμοσμένο* γνωστικά και συναισθηματικά στην κοινωνική γνώση.

Οι συναισθηματικές λειτουργίες απέναντι στους άλλους δραστηριοποιούνται στο στάδιο της αισθησιοκινητικής ανάπτυξης. Στο επόμενο επίπεδο τα συναισθήματα διατηρούνται και γίνεται πιθανή μια νέα σταθερότητα των κοινωνικών σχέσεων. Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με συνομήλικούς τους γεννούν τις πρώιμες σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού, οι οποίες καθίστανται σημαντικές για την ανάπτυξη της κατανόησης και της αξίας της συνεργασίας. Η ανάπτυξη της επιθυμίας και της αυτονομίας βοηθά στην καθιέρωση των αισθημάτων της ανάγκης και της έννοιας της υποχρέωσης απέναντι σε αυτά που εκτιμούμε.

Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των τυπικών λειτουργιών στην εφηβεία, οι κοινωνικές όψεις της ανάπτυξης συνεχίζονται. Είναι αυτή η στιγμή για την οποία ο Piaget μας λέει ότι πραγματώνεται η ολοκλήρωση αυτού που ο ίδιος αποκαλεί προσωπικότητα». (Piaget, 1963, 1981, σ. 71)

8.3.3. Επαγγελματική /ανέλιξη /προοπτική

Εννοιολογική αποσαφήνιση

Τα τελευταία είκοσι χρόνια προσφέρεται μια πληθώρα γνώσεων γύρω από θέματα τα οποία αφορούν τις ανάγκες, τα κίνητρα, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών - γνώσεις που συνεισφέρουν στη δυναμική της όλης μαθησιακής διαδικασίας.

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα της ψυχοπαιδαγωγικής που αφορούν τις ανάγκες των μαθητών και τους τρόπους κάλυψης και ικανοποίησης τους με στόχο την ολοκλήρωση και την αυτοπραγμάτωση τους είναι η σημασία του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού.

Στη χώρα μας, μέχρι και τη δεκαετία του '70, επικρατούσε ο όρος *Επαγγελματικός Προσανατολισμός* με την έννοια της παροχής βοήθειας στην επιλογή του επαγγέλματος των πολιτών.

Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 1977-1978, άρχισε η συστηματική καθιέρωση του παραπάνω θεσμού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αντικαταστάθηκε από τον όρο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.). Ο όρος αυτός δηλώνει «το σύνολο των διαδικασιών που πραγματοποιούνται κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό από ειδικές υπηρεσίες και εξειδικευμένους επιστήμονες και στοχεύουν στο να βοηθήσουν τα ενδιαφερόμενα άτομα να πάρουν μόνα τους, τις πιο κατάλληλες γι'αυτά αποφάσεις όσον αφορά τη σχολική αλλά και την επαγγελματική αργότερα κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν, την είσοδό τους στην ενεργό ζωή, την προσαρμογή τους σ'αυτή και τις πιθανές μεταγενέστερες αλλαγές της επαγγελματικής τους δραστηριότητας» (Κασσωτάκης, 2002: 54)

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι παραπάνω ορισμοί τείνουν να αντικατασταθούν από τον όρο Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, που ενσωματώνει το εννοιολογικό τους περιεχόμενο.

Σύμφωνα με το ν.2525/97 (άρθρο 10, παρ. 1) «ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στοχεύει στην παροχή βοήθειας προς τους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι».

Με βάση τον παραπάνω ορισμό και μελετώντας τη ξένη βιβλιογραφία, μπορούμε να προχωρήσουμε στις παρακάτω βασικές παρατηρήσεις. Συγκεκριμένα, η *συμβουλευτική* αποτελεί λειτουργία που υπολογίζει την εξελικτική πορεία του ατόμου, προσαρμοσμένη στα εξελικτικά στάδια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας και γίνεται στα πλαίσια της ψυχοπαιδαγωγικής, γεγονός

που προϋποθέτει την κατάρτιση των ατόμων που θα ασκήσουν συμβουλευτική σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας των ατόμων. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική υλοποίηση της συμβουλευτικής αποτελεί η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και η δημιουργία αρμονικών και λειτουργικών σχέσεων μεταξύ των συμβούλων και των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, η συμβουλευτική μπορεί να προσφερθεί μόνο με τη θέληση των ατόμων και μπορεί να ασκηθεί σε ατομικό επίπεδο, (όταν πρόκειται για προσωπικά ζητήματα) ή σε ομαδικό επίπεδο (όταν πρόκειται για ζητήματα που απασχολούν τα μέλη μιας ομάδας). Σκοπός της συμβουλευτικής είναι η δημιουργία ολοκληρωμένων, ελεύθερων και υπεύθυνων προσωπικοτήτων, που χρησιμοποιώντας τις ικανότητές τους θα προβούν στη λήψη σωστών αποφάσεων για την εξυπηρέτηση του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. (Μάνος, 1997)

Σκοποί και στόχοι

Η σημαντικότητα του θεσμού του επαγγελματικού προσανατολισμού συνίσταται στο γεγονός ότι αποτελεί διαδικασία παροχής καθοδήγησης και συμβουλευτικής στους νέους, προκειμένου να πάρουν σωστές επαγγελματικές αποφάσεις, ξεπερνώντας το πρόβλημα της ανεργίας. (Κοντζαμπασάκη, 2002)

Αποστολή του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι:

- ✓ Να βοηθά τα άτομα να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους, να αποσαφηνίσουν τα ενδιαφέροντα και τους μελλοντικούς τους στόχους, απαραίτητες προϋποθέσεις για μια ορθή επαγγελματική επιλογή.
- ✓ Να αναγνωρίζουν τις ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται σε κάθε στάδιο της ζωής τους και να λάβουν κρίσιμες αποφάσεις.
- ✓ Να συμβάλλει στη μείωση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής, μέσω της διεύρυνσης των επαγγελματικών τους οριζόντων και της επιλογής κατευθύνσεων με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους.
- ✓ Να συμβάλει στην αξιοποίηση του εργατικού δυναμικού μιας χώρας και την ικανοποίηση από την εργασία. (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996, Μάνος, 1997)

Σύμφωνα με το ν.2525/97 (άρθρο 10, παρ. 2 και 3) εισάγονται στη λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού οι εξής καινοτομίες (Δημητρόπουλος 1998):

1. Το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού τελεί υπό την εποπτεία των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Όσον αφορά την Εκπαίδευση υπεύθυνος φορέας για το Σχολικό Επαγγελματικό είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μέσω της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων και μέσω του Τομέα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου - Π.Ι.. Αντίθετα, στο χώρο της Απασχόλησης υπεύθυνος φορέας είναι το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, με κύριο εκφραστή τον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού - Ο.Α.Ε.Δ.. Αποτέλεσμα των διαπραγματεύσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις αναπτυξιακές προτεραιότητες του κάθε κράτους μέλους αποτελούν τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (ΚΠΣ) που έχουν ως προτεραιότητα την αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας μέσω της εκπαίδευσης, της αρχικής και συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης και της επιμόρφωσης, με απώτερο σκοπό την αναπτυξιακή προσπάθεια κάθε κράτους και στη συγκεκριμένη περίπτωση της Ελλάδας. (Καλαντζή-Αζίζι, 1984)
2. Για τη διάδοση του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού ιδρύονται 68 Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις έδρες των νομών, 1 Κέντρο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1 Κέντρο στη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και 200 Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε ισάριθμα σχολεία της χώρας.

Ένα οργανωμένο σύστημα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση (ΣΥ.Π.Ε.), είναι αναγκαίο να καλύπτει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ παρουσιάζει ιδιαιτερότητες ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εφαρμόζεται (American School Counselor Association, 1974). Ειδικότερα:

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η επέκταση των λειτουργιών του Σχολικού Προγραμματισμού δεν έχει γίνει ακόμα συνείδηση στη χώρα μας γιατί συνδέεται με την αντίληψη ότι υποβοηθά στην επιλογή επαγγέλματος, επιλογή που είναι νωρίς να γίνει στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό.

Σήμερα, όμως, υποστηρίζεται όλο και περισσότερο ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία συνεχής, που αρχίζει πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου και διαρκεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με βάση αυτή την αρχή έχουν διαμορφωθεί τα νέα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα και κατά συνέπεια ο Σχολικός Προσανατολισμός, με την προϋπόθεση ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ο θεσμός αυτός δεν σχετίζεται με συγκεκριμένες αποφάσεις, ιδίως επαγγελματικές. Είναι γενικά αποδεκτό ότι διάφοροι τομείς της προσωπικότητας είναι στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους και αποτελούν ένα σύνολο στο οποίο ο *επαγγελματικός τομέας* είναι μεν σαφής, αλλά δεν παύει να είναι ένας μόνο από τους πολλούς.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι λειτουργίες της αφορούν στη συμβουλευτική μαθητών, ατομική και ομαδική, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τη διοίκηση. Η συνεργασία με τους δασκάλους έχει την έννοια να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να εργαστεί αλλά και να αξιολογήσει πιο αποτελεσματικά και θετικά τους μαθητές του. Η συνεργασία με τους γονείς βοηθά στο να επιλυθούν διάφορα προβλήματα, που συχνά έχουν σχέση με το επίπεδο επικοινωνίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον.

Κατά συνέπεια, ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού είναι συνδεδεμένος σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης με την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να παίρνει αποφάσεις, στηριζόμενο στη μάθηση και στην απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων, όπως είναι η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία κ.τ.λ.. Η ικανότητα αυτή μπορεί να ενισχυθεί με τη σύνδεση του σχολείου με τη διαμόρφωση ενός συστήματος γενικών και επαγγελματικών αξιών, ειδικότερα, με την επιτυχή μετάβαση από τη μια βαθμίδα σε άλλη, με τη διαμόρφωση θετικής αυτοεικόνας, με τη γνωριμία με το περιβάλλον κ.ο.κ.. (Mc Ginnis & Goldstein, 1984, Δεληγιάννη και Χατζησταματίου, 1992, Αθανασούλα-Ρέππα, 1996, Δημητρόπουλος, 1990 και 1999, Δημητρόπουλος και Μπακατσή, 1996).

Σύμφωνα με τους Δημητρόπουλο και Μπακατσή (2002) όλες οι παραπάνω λειτουργίες εφαρμόζονται στις διάφορες βαθμίδες ανάπτυξης του ατόμου κατά τρόπο σπονδυλωτό και με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κάθε εξελικτικής βαθμίδας στην οποία βρίσκεται. «Συνεπώς, όλες οι λειτουργίες του θεσμού, είναι εφαρμόσιμες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ενδεικτικά, η λειτουργία *"λήψη αποφάσεων"* υπάρχει στην εφαρμογή του θεσμού σε όλες τις βαθμίδες. Όμως, ενώ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η έμφαση δίδεται στο *"να κατανοήσει το άτομο τη σημασία των αποφάσεων στη ζωή"* και στο *"να μάθει να παίρνει αποφάσεις"*, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η έμφαση μετατοπίζεται στο *"να πάρει συγκεκριμένες κρίσιμες αποφάσεις"*.

Η εφαρμογή του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εφαρμόζει την ίδια μεθοδολογία που εφαρμόζεται και στις άλλες βαθμίδες, *προσαρμοσμένη, όμως*, στις δυνατότητες που υπαγορεύονται από:

α) Την εξελικτική βαθμίδα στην οποία βρίσκεται ο μαθητής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από τα αντίστοιχα σωματικά, γνωστικά, ψυχολογικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και λοιπά χαρακτηριστικά του.

β) Τη διάρθρωση/δομή, πάνω στην οποία στηρίζεται η οργάνωση και λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου. Κατά συνέπεια, η εφαρμογή δεν μπορεί να γίνει μέσα από ανεξάρτητο *"μάθημα"* ή μέσα από ξεχωριστή δραστηριότητα, όπως συμβαίνει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά μέσα από την ενσωμάτωση των αντίστοιχων λειτουργιών και δεξιοτήτων σε κάθε μάθημα, σε κάθε δραστηριότητα. Εφαρμόζεται, δηλαδή, ο θεσμός με βασική προσέγγιση τη διάχυση. Μ' αυτόν τον τρόπο οι λειτουργίες του θεσμού αποτελούν εγγενές μέρος της διαδικασίας της αγωγής, ενώ η αγωγή μετατρέπεται εν μέρει σε *Αγωγή Σταδιοδρομίας*. Έτσι το σχολείο εξελίσσεται σε *εργαστήριο ζωής*». (Μασιάλας, 1984)

Η σημασία της συμβολής της Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τονίζεται και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός για την Οικονομική Ανάπτυξη και Συνεργασία). Σε πρόσφατο κείμενο (Career Guidance. A Handbook for Policy Makers. OECD - European Committees, 2004) επισημαίνεται ότι:

- Η βάση της επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων εδράζεται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης των παιδιών, κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο Δημοτικό σχολείο, όπου αναμένεται να υπάρξει μια πρώτη διερεύνηση του κόσμου της εργασίας.
- Τα παιδιά χρειάζεται να κάνουν μια ομαλή μετάβαση από το δημοτικό προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η Συμβουλευτική βοηθά σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή .

Κατά συνέπεια είναι καθοριστικός ο ρόλος του δασκάλου στην εφαρμογή του θεσμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Μπρούζος, 1998) αλλά και η στήριξη των εκπαιδευτικών από οργανωμένους ειδικούς φορείς (ν. 2525/97) όπως είναι το Π.Ι., το Ε.Κ.Ε.Π. (Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού), τα ΚΕ.ΣΥ.Π. (Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού) και φυσικά ο υπεύθυνος κατά περιοχή Σύμβουλος (Δημητρόπουλος, 1997, Τζέπογλου κ.ά., 1999).

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο Σ.Ε.Π. εφαρμόστηκε στη χώρα μας ως μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 1978 (Γαλανουδάκη κ.ά. 1986, 1993) και εφαρμόζεται στην Γ' τάξη Γυμνασίου (για δύο εξάμηνα) και στην Α' τάξη του Ενιαίου Λυκείου (για ένα εξάμηνο), ενώ υπάρχει πρόθεση να επεκταθεί και στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια.

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, όπως εφαρμόζεται στα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας μας, στοχεύει στην παροχή βοήθειας στους μαθητές, κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι. Σύμφωνα με το Π.Ι. (2000), οι γενικοί σκοποί που επιδιώκονται είναι οι εξής:

1. Να σχηματίσουν οι μαθητές ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους.
2. Να ενημερωθούν για θέματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και αγοράς εργασίας.
3. Να μάθουν να διερευνούν τον κόσμο της εργασίας και να λαμβάνουν αποφάσεις.
4. Να προετοιμαστούν για τη μετάβασή τους σε επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας.
5. Να αναπτύξουν πνεύμα ομαδικότητας, συνεργασίας και καλής επικοινωνίας με τους γύρω τους, αποδεχόμενοι τις ιδιαιτερότητες του άλλου.

Οι ειδικότεροι στόχοι του μαθήματος του Σ.Ε.Π. μπορούν να ενταχθούν στις παρακάτω τέσσερις (4) ενότητες, ανάλογα με το περιεχόμενό τους:

α) Στην **αυτογνωσία και την προσωπική ανάπτυξη** των μαθητών, όπως είναι:

- ✓ Να κατανοήσουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητά τους και να συνειδητοποιήσουν τα ενδιαφέροντα και τις αξίες τους, τις ικανότητες, τις αδυναμίες και τις δεξιότητές τους.
- ✓ Να καταστούν ικανοί να αναπτύξουν και να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους.
- ✓ Να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους συνείδηση.

β) Στην **ενημέρωσή τους για τις σπουδές, τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, στην αναζήτηση, κριτική ανάγνωση και επεξεργασία πληροφοριών**. Όπως:

- ✓ Να ασκηθούν στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, όσον αφορά την πληροφόρησή τους για τις σπουδές, τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας.

γ) Στην **ανάπτυξη της ικανότητας λήψης αποφάσεων**. Τέτοιοι στόχοι είναι οι εξής:

- ✓ Να καταστούν ικανοί να σχεδιάζουν το μέλλον τους και να ιεραρχούν τα σχέδιά τους.
- ✓ Να γνωρίσουν τη διαδικασία που ακολουθείται στη λήψη απόφασης και να γίνουν ικανοί να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις.

- ✓ Να μπορούν να διακρίνουν τις επιδράσεις του σχολείου, της οικογένειας και της κοινωνίας στις δικές τους επιλογές και αποφάσεις.
- ✓ Να μάθουν να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις για αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση και την εργασία.

δ) Στη **μετάβαση** από το ένα στάδιο εκπαίδευσης στο άλλο ή από την εκπαίδευση στο χώρο της απασχόλησης ή από τη μια επαγγελματική δραστηριότητα στην άλλη (αναπροσανατολισμός). (Βάγгер, 2002)

Επομένως, η Εκπαιδευτική Συμβουλευτική στηρίζει την προσωπική και διαπροσωπική, την μαθησιακή, την ψυχολογική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού, με στόχο την αναζήτηση και διαμόρφωση της ταυτότητας του και των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών του επιλογών.

Ενδεικτικά, τα επτά βήματα της συμβουλευτικής διαδικασίας που προτείνονται είναι τα ακόλουθα (Τριάρχη, Β.-Herrmann, 2001, Γαληνέας, 2006):

1. Αφορμή της Συμβουλευτικής, μέσω εκπαιδευτικού, γονέων, μαθητή. Προβληματισμοί και ερωτήματα.
2. Διατύπωση Υποθέσεων: α) υποθέσεις διαπίστωσης β) υποθέσεις αιτιολόγησης.
3. Διαγνωστική, μέσω: α) εκθέσεων από γονείς-μαθητή β) τεστ-εξεταστικού υλικού(Διάγνωση Προσωπικότητας και Σχολικής Επίδοσης) γ) παρατηρήσεις (ελεύθερες - συστηματικές), και δ) ανάλυση του φακέλου του μαθητή (εργασίες μαθητή - test αξιολόγησης).
4. Αξιολόγηση στοιχείων - Εξέταση υποθέσεων.
5. Εκπόνηση διαγνωστικού πορίσματος.
6. Προγραμματισμός μέτρων παρέμβασης.

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει το σύνολο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα οποία δέχονται για εγγραφή αποφοίτους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχουν διοικητική αυτοτέλεια και αυτονομία προσφέρουν υψηλού επιπέδου σπουδές που, εκτός από την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων για την άσκηση ορισμένης επαγγελματικής δραστηριότητας επιδιώκουν, πρωτίστως, στην προώθηση της επιστημονικής γνώσης και της έρευνας, και την εφαρμογή της σε διάφορους τομείς.

Ο ρόλος του θεσμού της Συμβουλευτικής Προσανατολισμού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συνίσταται στην ενημέρωση των φοιτητών/σπουδαστών για τις διάφορες κατευθύνσεις σπουδών, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, και τις αντίστοιχες επαγγελματικές διεξόδους, και β) στην υποβοήθησή τους να επιλέξουν τα κατάλληλα γι' αυτούς μαθήματα και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα προσαρμογής στο περιβάλλον και στις απαιτήσεις των σπουδών τους.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2002) για την αντιμετώπιση της ανάγκης ένταξης των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας ιδρύθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «*Σύνδεση Α.Ε.Ι. με επιχειρήσεις*», που χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, τα Γραφεία Σταδιοδρομίας στα Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι. της χώρας. Βασική αποστολή των Γραφείων αυτών ήταν η ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των παραγωγικών φορέων και η υποβοήθηση της ένταξης των πτυχιούχων στο χώρο εργασίας.

Τα αρχικά Γραφεία Σταδιοδρομίας μετεξελίχθηκαν αργότερα σε Γραφεία Διασύνδεσης (Γ.Δ.) και μ' αυτή τη μορφή λειτουργούν σήμερα σε όλα τα Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι. της χώρας. Αναλυτικότερα, η αποστολή των Γ.Δ. έχει ως εξής:

- Αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ Α.Ε.Ι. και αγοράς εργασίας.
- Προσφέρουν βοήθεια στους φοιτητές για τη σύνταξη βιογραφικών σημειωμάτων, την αναζήτηση εργασίας και τις δυνατότητες πραγματοποίησης μεταπτυχιακών σπουδών στο εσωτερικό ή το εξωτερικό.
- Δίνουν πληροφορίες για τη σύναψη συμβάσεων εργασίας και για θέματα που αφορούν, γενικά, το εργατικό δίκαιο.
- Συγκεντρώνουν από επιχειρήσεις και άλλους εργοδοτικούς φορείς αγγελίες για προσφορά εργασίας και τις γνωστοποιούν στους φοιτητές.
- Συνεργάζονται σε θέματα εύρεσης εργασίας με τον Ο.Α.Ε.Δ. και άλλες σχετικές υπηρεσίες, όπως είναι το Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, το Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος και άλλα

Επιμελητήρια, το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, η Ι.Α.Σ.Ρ., το ΔΟΑΤΑΠ, συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων, επιστημονικοί σύλλογοι και εταιρείες.

Τα Γ.Δ. λειτουργούν υπό την εποπτεία επιτροπών που διορίζονται από τις Συγκλήτους των Α.Ε.Ι. ή τα αντίστοιχα όργανα των Α.Τ.Ε.Ι., και εφαρμόζουν κώδικα δεοντολογίας, ο οποίος διασφαλίζει διαφάνεια και εγκυρότητα στις δραστηριότητές τους.

Εκτός από τα Γ.Δ. διάφορες άλλες πρωτοβουλίες έχουν αναπτυχθεί στα Α.Ε.Ι., οι οποίες κυρίως στοχεύουν στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στους φοιτητές ή βοήθειας σε ζητήματα σταδιοδρομίας. Μια τέτοια πρωτοβουλία αποτελεί η ίδρυση, τον Οκτώβριο του 1990, Συμβουλευτικού Κέντρου για φοιτητές στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο πλαίσιο του Τομέα Ψυχολογίας. Το Κέντρο αυτό προσφέρει σήμερα συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη σε φοιτητές για θέματα σχέσεων, σπουδών και φοιτητικής ζωής, καθώς και για προσωπικά τους προβλήματα. (Καλαντζή-Αζίζι, 1992).

Σημαντική πρωτοβουλία υπήρξε η ίδρυση, το 1992, του Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Το Κέντρο αυτό ανήκει στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής, ενώ βασικοί στόχοι είναι η υποβοήθηση των νέων και, κυρίως, φοιτητών σε θέματα εκπαιδευτικού ή επαγγελματικού προσανατολισμού, η διεξαγωγή σχετικών ερευνών, η διοργάνωση συνεδρίων και σεμιναρίων, η κατάρτιση των φοιτητών στη θεωρία και μεθοδολογία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η επιμόρφωση όσων (εκπαιδευτικών και άλλων) ασχολούνται με το αντικείμενο αυτό».

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της οργάνωσης, συστηματοποίησης και επέκτασης του θεσμού του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Αν και ο θεσμός αρχικά ξεκίνησε με στόχο να βοηθήσει το άτομο να επιλέξει σπουδές και επάγγελμα, στην πορεία διεύρυνε το πεδίο δράσης του και έφτασε να περιλαμβάνει πλέον και ατομική συμβουλευτική. Το σχολείο πλέον παίζει αποφασιστικό ρόλο στον επαγγελματικό προσανατολισμό των ατόμων. Επιπρόσθετα, ο θεσμός διευρύνεται και περιλαμβάνει δράσεις και εκτός σχολικής τάξης, οι οποίες εγκαινιάζουν ένα δίκτυο κέντρων υποστήριξης του.

Μέσα απ' τη συμβουλευτική διαδικασία ο δάσκαλος, εκτός από φορέας μεταβίβασης εξειδικευμένων γνώσεων, θα επιδράσει καταλυτικά στη δημιουργία ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές αλλά και μεταξύ αυτού και των μαθητών, θα γίνει συμπαραστάτης των μαθητών για την προώθηση και εξέλιξη της προσωπικότητάς τους, θα διαγνώσει την πηγή των προβλημάτων που απασχολούν τους προβληματικούς μαθητές και θα μπορέσει έτσι να τους βοηθήσει να λύσουν τα προβλήματα τους και να τους αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Με τη δραστηριότητα του αυτή ο εκπαιδευτικός - σύμβουλος συμβάλλει ουσιαστικά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ταυτόχρονα στηρίζει και βοηθά αποτελεσματικά το μαθητή μέσα στην τάξη του όπως επίσης και τους γονείς του κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων (μαθησιακών, συμπεριφοράς) που έχουν σχέση με τη συνέχιση της σχολικής και επαγγελματικής πορείας ενός μαθητή. (Γαληνέας, 2006)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αθανασίου, Λ., (2002), "Σχολική επίδοση και μετασχολική σταδιοδρομία: Έννοιες ευθέως ή κα αντιστρόφως ανάλογες;" στο περιοδικό *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, τεύχος 1, Ιανουάριος-Απρίλιος, εκδόσεις Ατραπός.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (1996), "Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική στο Δημοτικό Σχολείο. Προοπτικές οργάνωσης και εφαρμογής", *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 52-76.
- Αυγητίδου, Σ. (2001) Βιωματική Προσέγγιση της Μάθησης στην Προσχολική Αγωγή(Πειραματική Εφαρμογή), *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 22, σσ. 8-11.
- Βάγгер, Α., (2002), "Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση", στο βιβλίο *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Θεωρία και Πράξη*, Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Βαλαμοπούλου, Ν. Α. (1998), *Ο Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου - Νηπιαγωγείου*, Εκδόσεις Εκπαιδευτική Επικοινωνία, Λάρισα.
- Γαλανουδάκη, Α, Κοσμίδου, Χ., Σκαύδη, Δ., Τέπερη, Ι., (1993), *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, ενημερωτικό τεύχος ομάδας εργασίας ΣΕΠ του ΠΙ, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γαλανουδάκη, Α, Κοσμίδου, Χ., Τέπερη, Ι., (1986), *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Αθήνα.
- Γαληνέας, Ι. (2006), *Η συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: ο δάσκαλος – σύμβουλος*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα.
- Γεωργόπουλος, Ν., (2006), *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Γ.Μπένου, Αθήνα.
- Γεωργούσης, Π. Ν., (1982), *Παιδαγωγικοί Νεωτερισμοί*, Β' Έκδοση, Αθήνα
- Δεληγιάνη, Β., & Χατζησταματίου, Γ., (1992), *Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στις προσχολικές ηλικίες*, Αθήνα.
- Δερβίσης, Σ. Ν., (1983) *Σύγχρονη Γενική Διδακτική. (Σύγχρονη Μεθοδολογία της Διδασκαλίας – Μάθησης)*, Θεσσαλονίκη.
- Δερβίσης, Σ. Ν., (1999), *Σύγχρονη Γενική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας – Μάθησης*, ε' Έκδοση, Θεσσαλονίκη.
- Δημητρόπουλος, Ε., & Μπακατσή, Α., (1996), "Ο θεσμός «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας. Μια πρόταση-πλαίσιο", στο περιοδικό *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 14, 26-28.
- Δημητρόπουλος, Ε., & Μπακατσή, Α., (2002), "Η εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού", στο βιβλίο *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Θεωρία και Πράξη*, Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1990), "Ο θεσμός Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση", στο περιοδικό *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 12-13, σσ. 10-11.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1997), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Οδηγίες του Αξιολογητή*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1998), *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1999), *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Θ' έκδοση)*, Μέρος Δεύτερο, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ., (1990), *Οργάνωση και Διοίκηση*, τόμος Α', Εκδόσεις «ΙΩΝ», Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ., (1998), *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ., (1999), *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

- Ζάχαρης, Ε., (1985), *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα.
- Ζάχαρης, Δ. (2003), *Ψυχολογία της παρώθησης και των κινήτρων*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Ζευκίλης, Α. Χ., (1989), *Τα Εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας. Σύγχρονη Προσέγγιση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ., (2000), *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία.
- Κακαβούλη, Α., (1997), *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*, 2^η έκδοση αναθεωρημένη και επαυξημένη, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., (1984), *Αυτογνωσία, Αυτοανάλυση και Αυτοέλεγχος*, Εκδόσεις Δίφρος, Αθήνα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., (1992), "Συμβουλευτικό Κέντρο για φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών", στο περιοδικό *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 22-23, σσ. 75-81.
- Κανελλόπουλος, Χ., (1995), *Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική Διοίκηση*, Αθήνα.
- Καραγιώργου, Δ. Α., (1983), "Μέθοδοι για Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό" στο περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 12, 32-34.
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ. (2003), *Μάθηση και διδασκαλία*, Αθήνα
- Κασσωτάκης, Μ., (2002), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Θεωρία και Πράξη, εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Κοντζαμπασάκη, Τ., (2002), "Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Δημοκρατικό Σχολείο" στο περιοδικό *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, τεύχος 2, Μάιος-Αύγουστος, Εκδόσεις Ατραπός.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α., (1996), *Συμβουλευτική. Θεωρία και Πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*, Εκδόσεις Ασημάκης, Αθήνα.
- Κοσμόπουλος, Α., (1983), *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου*, Αθήνα.
- Κουτρούμπα, Κ., (2004), *Διδακτική. Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*, Σταμούλης, Αθήνα
- Κωνσταντίνου, Χ., (1995), "Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών", *Τα Εκπαιδευτικά*, σσ. 39-40
- Κωνσταντίνου, Χ., (2000), *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή- Σκιαγράφηση των κοινωνικοπολιτικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*, Gutenberg, Αθήνα
- Κωνσταντίνου, Χ., (2002), "Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών", *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 7, σσ. 37-51.
- Κωστούλας, Γ. Ι., (1996), *Μάνατζμεντ : Α –Ω*, Ελληνοεκδοτική, Αθήνα.
- Κώτσης, Κ., (1996), *Εκπαίδευση και Νομοθεσία*, Εκδόσεις Δ.Κλειδάς, Αθήνα.
- Λαμπρόπουλος, Χ. & Σταυλιώτη, Ε., (2006), *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Λεονταρή, Α., (1996), *Αυτοαντίληψη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Λεοντοσίνη-Γιάννη Ελ., Πισίλη Θ. κ.λπ., (1995), "Διατροφικές συνθήκες των παιδιών της Προσχολικής Ηλικίας στην Ελλάδα σήμερα", στο Περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 80, σσ. 74-78.
- Μάνος, Κ. Γ., (1977), *Μέθοδοι Διδασκαλίας (Βασικές Μέθοδοι Διδασκαλίας. Εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας. Παιδαγωγικά Συστήματα και Σχέδια. Άλλες Μορφές Διδασκαλίας*, Λαλιώτης Π, Αθήνα.
- Μάνος, Κ., (1997), *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*, τόμος Α', αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Μασιάλας, Β., (1984), *Το σχολείο εργαστήριο ζωής*. Εκδόσεις Γρηγόρης. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η, (1995) *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας Κατά Ομάδες*, Γρηγόρης, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η., (2005), *Θεωρία της διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα

- Ματσαγγούρας, Η. (1998), *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα
- Μιχόπουλος, Α. (1998), *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμοι Ι και ΙΙ, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Μπρούζος, Α., (1998), *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (Β' Έκδ.), Εκδόσεις Λύχνος. Αθήνα.
- Μυλωνά, Ζ., (2005), *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*, Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Ουάντσγουερθ, Μ.Γ., (2001), *Η Θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη-τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*, μεταφρ. Σοφία Κανελλάκη, Συμεών Παπαδόπουλος, Σταυρούλα Γιατρά, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000), *Ο ΣΕΠ και οι προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα: αξιολόγηση 2^{ου} Ελλαδο-κυπριακού συνεδρίου Σπάρτης*, 22 και 23 Απριλίου 1999/ΠΙ, Αθήνα.
- Παλαιοκρασάς, Σ., κ.ά., (1997), *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης*, Ίων.
- Παπαχαράλαμπος, Ε., (1996), "Μοντέλα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού" στη *Διαπαιδαγώγηση*, φύλλο της 6-11-1996.
- Παππάς, Α.Ε., (1987), *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*, ττ. 1-3, Βιβλία για Όλους, Αθήνα.
- Πετρουλάκης, Ν., (1992), *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Πουλής, Π.Ε., (2007), *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*, Α.Ν. Σάκκουλα, Αθήνα.
- Σαϊτή, Α. (2000), *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Σαϊτή, Α., (2006), "Όψεις του Οργανωτικού Σχεδιασμού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του ΥΠΕΠΘ", *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, Τεύχος 1, σελ. 104-116.
- Σαϊτής, Χ., (1992, 2000, 2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Σαϊτής, Χ., (1994), *Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης*, Αθήνα.
- Σαϊτής, Χ., Φέγγαρη, Μ. και Βούλγαρης, Δ., (1997), «Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 11, Μάιος, σσ. 87-108.
- Σαϊτής, Χ., (1998), «Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση» στο περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 11, σσ. 39-59.
- Σαϊτής, Χ., (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαϊτής, Χ., (2005), *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Τζέπογλου, Σ., κ.ά., (1999), *Ετοιμάζομαι για τη ζωή. Βιβλίο για τον καθηγητή*. Αθήνα: Π.Ι./Ο.Ε.Δ.Β.
- Τζωρτζάκη, Κ. και Τζωρτζάκη, Α. (1999), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Αθήνα.
- Τράπεζα της Ελλάδος, Ιούλιος 1995.
- Τριάρχη, Β.-Herrmann, (2001), "Η Σχολική Συμβουλευτική: μία δυνατότητα άμεσης στήριξης του μαθητή και του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας", στο Χατζηδήμος, Δ., *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Τριλιανός, Α., (2002), *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*, Αθήνα
- Τριλιανός, Α., (2004), *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, ττ. Α' & Β', Αθήνα
- Τριλιανός, Θ. Α., (1991) *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας. Τόμος Α'. Κριτική Προσέγγιση της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας με Βάση τα Πορίσματα της Σύγχρονης Επιστημονικής Έρευνας*. Αφοι Τολίδη, Αθήνα.
- Τσουρέκης, Δ., (1987), *Σύγχρονη Παιδαγωγική*, Αθήνα.
- Φλουρής, Γ., (1984), *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Γρηγόρη, Αθήνα
- Φωτιάδου, Τ., (2001) Το Portfolio ως Μέσο Ανάπτυξης Δεξιοτήτων των Μαθητών: Μια Πρόταση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, σσ. 128-139.

Χαραλαμπόπουλος, Β., (1994, 2001), *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*, Gutenberg, Αθήνα.

Ψαχαρόπουλος, Γ.. (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Arends, R., (1988), *Learning to teach*, Random House, N. York.

Atkinson, J.W., (1957), Motivational determinants of risk taking behavior, *Psychological review*, 64, pp. 359-372.

Atkinson, J.W., (1964), *An introduction to motivation*, Reinhold, N. York.

Beare, H., Candwell, B.J. & Millikan, R. (1989), *Creating an Excellent School*. Some new management techniques, Routledge, U.S.A.

Boekaerts, M., (1988), Motivated learning: Bias in appraisals, *International Journal of Educational Research*, 12, pp. 267-280.

Borich, G., (1988), *Effective teaching methods*, Merrill Publishing, Columbus.

Bowles, S., (1969), *Planning Educational Systems for Economic Growth*, Harvard University Press, Cambridge.

Brody, C. M., Davidson, N., (1998), *Professional Development for Cooperative Learning. Issues and Approaches*, State University of New York Press, Albany.

Burton, C., (1962), *Educating the Expert Society*, Chandler, San Francisco.

OECD - European Committees, (2004), *Career Guidance. A Handbook for Policy Makers*.

Campos, J.J., Barrett, K.C., Lamb, M.E., Goldsmith, H.H. and Stenberg, C., (1983), "Socio-emotional development", In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 2. N.Y.: Wiley.

Click, P., (2005), Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής και Σχολικής Αγωγής, μετάφραση Μ. Σπανού, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, Αθήνα.

Drucker P., (1998), *Το Αποτελεσματικό Στέλεχος*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Duke, D.L., (1990), *Teaching*, N. York, McGraw-Hill Publishing Co

Ekman, P. & Friesen, W., (1972), "Constants across cultures in the face and emotion", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, pp. 24-129.

Erskine, R., (1991), *Business Management*, London.

Fayol, H., (1949), *General and industrial Management*, Pitman, London.

Fox, N.A., & Davidson, R.J., (Eds.), (1984), *The Psychology of affective development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Fullan, M., (2003), *Change Forces with a Vengeance*, Routledge Falmer, London.

Gaensbauer, T. & Hiatt, S., (1974), *The psychobiology of affective development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Gagne, R. & Briggs, L., (1979), *Principles of instructional design*, Holt, Rinehart & Winston, N. York.

Gagne, R. (1985), *The conditions of learning*, Holt, Rinehart & Winston, N. York

Galton, M., Williamson, J., (2003), *Groupwork in the Primary Classroom*, Routledge, New York.

George, T. & Bishop L., (1972), «Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate» in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, pp. 467-76.

Good, Th. & Broph, J., (1990), *Educational Psychology, a realistic approach*, Longman, N. York.

Halpin, A., (1966), *Theory and Research in Administration*, MacMillan, New York.

- Halpin, A. & Graft, D., (1963), *The organization climate of schools*, U.S. Office of Education Research project.
- Hampton D., Summer C. & Webber R., (1987), *Organizational Behavior and the Practice of Management*, Glenview, Illinois.
- Handy, C. B., (1981), *Understanding Organizations*, 2nd Edition, Harmondsworth: Penguin.
- Hoy W. and Miskel C., (1987), *Educational Administration: Theory Research and Practice*, Lane Akers, Inc, New York.
- Hoy, W. & Clover, S.I.R., (1986), «Elementary School Climate: a revision of the O.C.D.Q.» in *Educational Admonistration Quarterly*, Vol. 22, pp. 93-110.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996), *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, McGraw Hill, New York
- Hyerle, D., (1996), *Visual Tools For Constructing Knowledge*, ASCD, USA.
- Hyman, R., (1974), *Ways of Teaching*, J.B. Lippincot Company, Philadelphia.
- Jarvis, P., (2003), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη. Μετάφραση: Αλεξάνδρα Μανιάτη, Μεταίχιμο, Αθήνα.*
- Katz, L. G., Chard, S. C., (2000), *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, Alex Publishing Corporation, USA.
- Koontz, H. and O'Donnell, (1984), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Εκδόσεις Παπαζήση, Μετάφραση Βαρδάκος Χρ., τόμος Α', 1984, (τόμος Β', 1980, τόμος Γ', 1983), Αθήνα.
- Koontz, H. & O'Donnell, C., (1980, 1982, 1983, 1984), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Εκδόσεις Παπαζήση, (μετάφραση Χρ. Βαρδάκος), τόμος Α', Β', Γ', Αθήνα.
- LeThanh Khôi, (1985), *Προγραμματισμός της Παιδείας, Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες*, Εκδόσεις Δίπτυχο, τόμος 6, Αθήνα.
- Lourie S., (1996), "Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός" στο βιβλίο G. Mialaret, *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, Μετάφραση Γ. Ζακοπούλου, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Manak J. & Seebauer, R., (2002), "Επίδοση στον εργασιακό χώρο και στο σχολείο" στο βιβλίο Κολιάδης, Ε. *Μέτρηση και Αξιολόγηση της Επίδοσης για τη Διασφάλιση της Επιτυχίας (ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ QUAL-IMPACT)*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Marsh, H.W., (1992), Content specificity of relations between academic achievement and academic self concept, *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 34-52.
- McGinnis, G.I., & Goldstein, J.S., (1984), *Skill streaming the Elementary School Child*. Illinois: Research Press.
- Menon, M.E. & Christou, C., (2002), «Perceptions of future and current teacher oh the organization of elementary school: a dissomance approach to the investigation of job satisfaction» in *Education Research*, Vol. 44, Spring, pp. 97-110.
- Morrisey G.L., (1976), *Management by Objectives in the Public Sector*, Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Odiorne G., (1979), *MBO II: A System of Managerial Leadership for '80s*, California.
- Oliva, P., (1993), *Supervision in Today's Schools*, Longman, New York.
- Payne, R. & Pheysey, D., (1972), "Stern's Organizational Climate Index: A Reconceptulization and Application to Business Organisations" in *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 6, pp. 77-98.
- Percival, F. & Ellington, H.. (1988), *A handbook of educational technology*, Kogan Page, London.
- Piaget, J., (1963), "Problems of the Social Psychology of Childhood", Translated by T. Brown and M. Gribert. Manuscript. Originally published in *Traitede sociologie*, edited by G. Gurvitch, σ. 229-254, Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J., (1981), *Intelligence and Affectivity: Their Relationship During Child Development*, Palo Alto, Calif.: Annual Reviews.

-
- Psacharopoulos G., (1970), "Estimating shadow Rates of Return to investment in Education" in *Journal of Human Resources* Vol. 5, winter, 34.
- Scherer, K., (1979), "Nonlinguistic vocal indicators of emotion and psychopathology". In C.E. Izard (Ed.), *Emotions in personality and psychopathology*. New York: Plenum.
- Schroder, H., (1990), *Οι επιδόσεις στο σχολείο*, Μόναχο.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R., (1998), *Supervision: Redefinition*, McGraw-Hill, Singapore.
- Shavelson, R.H. et al., (1976), Self concept: Validation of construct interpretations, *Review of Educational Research*, 46, 3, pp. 407-441.
- Slater, R. & Teddie, C, (1992), «Towards a theory of school effectiveness and leadership» in *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 3 (4), pp. 242-257.
- Slavin, R., (1989), *School and classroom organization*, Erlbaun, N. York.
- Spillance R. and Levenson D., (1978), *MBO in the Schools*, New York.
- Trotter, R.J., (1983), "Baby face". In *Psychology Today*, 17 (8), 14-20.
- Youniss, J. & Damon, W., (1992), "Social construction and Piaget's theory". In H.Beilin & P.Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp.267-286). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.